

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement des habiletés de compréhension et du vocabulaire des enfants au préscolaire  
dans un contexte de lecture répétée d'albums jeunesse : étude de cas auprès de 3 enfants d'âge  
préscolaire

par

Mélissa Gosselin

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire

Juillet 2020

© Mélissa Gosselin, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement des habiletés langagières des enfants au préscolaire dans un contexte de  
lecture répétée d'albums jeunesse

Mélissa Gosselin

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Constance Lavoie Présidente ou président du jury

Angélique Laurent Directrice de recherche

Essai accepté le 6 octobre 2020



## **SOMMAIRE**

Dans la petite enfance, les habiletés langagières sont la base des apprentissages futurs. C'est par le langage que l'enfant communiquera sa pensée, ses émotions, ses interrogations et c'est également par ce véhicule qu'il développera ses connaissances. Le développement langagier des enfants d'âge préscolaire est un élément important que tout enseignant devrait considérer. La mise en place d'interventions efficaces qui visent le développement des compétences langagières chez les enfants ayant des capacités moindres au niveau du langage devrait faire partie d'un programme à l'éducation préscolaire de qualité. La lecture d'albums jeunesse permet aux enseignants de soutenir les enfants du préscolaire dans le développement des habiletés langagières. Par contre, des questions subsistent quant à la meilleure façon d'exploiter la lecture en salle de classe. Une des stratégies pouvant être utilisées est la lecture répétée d'albums jeunesse. Cette avenue prometteuse ne permet cependant pas de dire si elle donne des résultats concluants auprès des enfants ayant de capacités linguistiques moins développées puisque les études antérieures ne donnent pas suffisamment de réponses. Il apparaît donc pertinent d'examiner le développement des habiletés langagières de compréhension et de développement lexical et de les mettre en lien avec la lecture répétée d'albums jeunesse. L'étude présentée dans cet essai, réalisée auprès de trois enfants de maternelle 5 ans, visait ainsi à examiner la compréhension du récit et de l'acquisition du vocabulaire dans un contexte de lecture répétée d'albums jeunesse. Les trois enfants participant à l'étude de cas ont tous eu des résultats différents, tandis que pour un nous notons une progression dans les habiletés de compréhension du récit et dans l'apprentissage des mots nouveaux, pour un autre la compréhension du récit reste la même, mais l'apprentissage des mots nouveaux progresse

et finalement pour le dernier les résultats sont plutôt stagnants. Les résultats obtenus font ressortir le défi important que représente le développement des habiletés langagières chez certains enfants du préscolaire n'ayant pas été suffisamment exposés à un langage varié puisque les résultats sont uniques à chaque enfant. Constatant la variabilité des résultats d'un enfant à l'autre, il apparaît donc nécessaire qu'un enseignant utilise une variété de méthodes afin de soutenir les enfants dans le développement de leurs habiletés langagières.



## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE .....</b>	<b>3</b>
<b>PREMIER CHAPITRE.</b>	
1. LA PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE .....	3
1.1 Les expériences vécues .....	4
1.1.1 L'origine de l'intérêt pour les langues .....	4
1.1.2 La poursuite professionnelle pour cet intérêt .....	6
1.1.3 L'origine du problème de départ .....	8
2. LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER ET SES EFFETS A LONG TERME .....	9
3. LA LITTÉRATIE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE .....	11
3.1 Le domaine langagier dans les programmes ministériels du préscolaire.....	12
3.2 La lecture interactive comme méthode de lecture au quotidien.....	14
3.3 La lecture répétée d'albums jeunesse .....	16
4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE .....	19
4.1 L'état de la situation .....	19
4.2 La question générale de recherche .....	23
<b>CADRE DE RÉFÉRENCE .....</b>	<b>24</b>
<b>DEUXIÈME CHAPITRE.</b>	
1. LE LANGAGE.....	24
1.1 Les habiletés langagières .....	25
1.1.1 La compréhension .....	25
1.1.2 Le vocabulaire .....	26
2. LES CONTEXTES PÉDAGOGIQUES AUTOUR DE L'ALBUM JEUNESSE .....	27
2.1 La lecture en salle de classe .....	28
2.1.1 Définition : La lecture interactive, différents termes .....	28
2.1.2 Définition : La lecture répétée, différents termes.....	32
2.2 Les albums jeunesse.....	33
2.2.1 Définition .....	33
2.2.2 La sélection d'albums jeunesse .....	34
3. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE À TRAVERS LA LECTURE D'ALBUMS JEUNESSE.....	36

3.1	L'interaction et la zone d'intersubjectivité .....	36
3.2	La compréhension des textes lus.....	38
3.2.1	L'évolution des habiletés de compréhension d'un récit.....	40
3.2.2	Le rôle des inférences dans la compréhension du récit .....	43
4.	LE RÉSUMÉ ET LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE .....	45
	<b>MÉTHODE DE RECHERCHE .....</b>	<b>47</b>
	<b>TROISIÈME CHAPITRE.</b>	
1.	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	47
1.1	L'approche qualitative .....	47
1.2	L'étude de cas multiples.....	48
2.	LA DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE .....	49
2.1	Les aspects éthiques de la recherche.....	50
2.1.1	La présentation des enfants .....	51
2.2	Les outils de collecte de données .....	52
2.2.1	Le journal de bord .....	53
2.2.2	L'entretien individuel .....	54
2.3	L'expérimentation en milieu scolaire auprès des enfants de maternelle 5 ans .....	57
2.3.1	Le déroulement de l'expérimentation .....	57
2.3.2	La sélection des albums jeunesse utilisés lors des phases d'expérimentation .....	59
2.4	L'analyse des données .....	63
2.4.1	L'analyse de la compréhension du récit.....	63
2.4.2	L'analyse de l'apprentissage des mots nouveaux .....	64
	<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION.....</b>	<b>65</b>
	<b>QUATRIÈME CHAPITRE.</b>	
1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	65
1.1	Résultats de la première phase d'expérimentation.....	66
1.1.1	Compréhension du récit .....	67
1.1.2	Apprentissage des mots nouveaux .....	76
1.2	Résultats de la deuxième phase d'expérimentation.....	78
1.2.1	Compréhension du récit .....	79



1.2.2	Apprentissage des mots nouveaux .....	90
2.	DISCUSSION DES RÉSULTATS .....	92
vi		
2.1	La compréhension du récit.....	92
2.1.1	Analyse des données de la première phase d'expérimentation .....	93
2.1.2	Analyse des données de la deuxième phase d'expérimentation.....	100
2.1.3	Hypothèses explicatives en lien avec la compréhension du récit.....	107
2.2	L'analyse de l'apprentissage des mots nouveaux .....	110
2.2.1	Analyse des données de la première phase d'expérimentation .....	110
2.2.2	Analyse des données de la deuxième phase d'expérimentation.....	112
2.2.3	Hypothèses explicatives en lien avec le développement du vocabulaire .....	115
	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>117</b>
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>120</b>
	<b>FORMULAIRES DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>131</b>
	<b>ANNEXE A.</b>	
	<b>ANNEXE B. LETTRE D'INFORMATION À LA RÉALISATION DE L'ÉTUDE DE CAS</b> <b>.....</b>	<b>135</b>
	<b>GRILLES D'OBSERVATION .....</b>	<b>137</b>
	<b>ANNEXE C.</b>	
	<b>ANNEXE D. QUESTIONS D'INFÉRENCE CAUSALE ET LEXICALE - <i>LÉON ET ALBERTINE</i> (1997) .....</b>	<b>139</b>
	<b>ANNEXE E. TÂCHE D'IDENTIFICATION D'IMAGE <i>LÉON ET ALBERTINE</i> (1997)</b> <b>.....</b>	<b>140</b>
	<b>JOURNAL DE BORD DE NOVEMBRE 2019 .....</b>	<b>141</b>
	<b>ANNEXE F.</b>	
	<b>ANNEXE G. QUESTIONS D'INFÉRENCE CAUSALE ET LEXICALE - <i>LE PETIT CHEVALIER QUI COMBATTAIT LES MONSTRES</i> (2015) .....</b>	<b>145</b>
	<b>ANNEXE H. TÂCHE IDENTIFICATION D'IMAGES : <i>LE PETIT CHEVALIER QUI COMBATTAIT LES MONSTRES</i> (2015) .....</b>	<b>146</b>
	<b>JOURNAL DE BORD DE FÉVRIER 2020.....</b>	<b>147</b>
	<b>ANNEXE I.</b>	

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les niveaux de structuration du récit .....	43
Tableau 2: Calendrier de réalisation .....	57
Tableau 3. Questions d'inférence causale en lien avec l'album jeunesse <i>Léon et Albertine</i> (Davenier, 1997).....	62
Tableau 4. Questions d'inférence causale en lien avec l'album jeunesse <i>Le petit chevalier qui combattait les monstres</i> (Tibo, 2015).....	62
Tableau 5. Synthèse du cheminement de la compréhension du récit au mois de novembre .....	93
Tableau 6. Synthèse des réponses correctes aux questions d'inférence causale .....	95
Tableau 7. Synthèse du cheminement de la compréhension des enfants au mois de février.....	100
Tableau 8. Synthèse des réponses correctes aux questions d'inférence causale .....	103
Tableau 9. Tableau synthèse du cheminement de la capacité à définir ou identifier des images en lien avec les mots nouveaux en novembre .....	110
Tableau 10. Synthèse du cheminement de la capacité à définir ou identifier des images en lien avec des apprentissages de mots nouveaux en février .....	113

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Contexte trilogique d'intersubjectivité littéraire .....	37
Figure 2. Structuration causale d'un récit canonique .....	41
Figure 3. Structuration causale du récit <i>Léon et Albertine</i> (1997).....	60
Figure 4. Structuration causale du récit - <i>Le petit chevalier qui combattait les monstres</i> (2015).....	61

## REMERCIEMENTS

La rédaction de cet essai a été un long périple. Je n'aurais jamais pu réaliser ce long voyage sans l'aide précieuse de ma directrice de recherche Angélique Laurent. Elle a su m'aider à planifier, à organiser tant le travail que mes idées. Elle a accueilli ma vision et mes idées tout en les peaufinant. Elle m'a amené à aller plus loin, à pousser ma réflexion. Ses conseils m'ont permis de me surpasser.

Je tiens également à remercier le Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais et ma direction d'école d'avoir accepté que cette étude de cas ait lieu à l'école Jean-de-Brébeuf. Cet essai a pu être réalisé avec le soutien de ma directrice Mylène Mercier qui accueille mes projets à bras ouverts.

Un merci tout spécial à mes parents qui m'ont toujours soutenu à vivre des expériences à la hauteur de mes ambitions. Ils m'ont permis de rêver et de faire ma place dans ce monde. Ils m'ont donné confiance en moi et m'ont appuyé dans toutes mes décisions, mes projets, mes rêves.

Finalement, je tiens à remercier mon amoureux, mon partenaire qui m'a poussé dans cette folle aventure. Merci pour ta patience, ta compréhension, tes encouragements et tes conseils dans les temps difficiles et tout au long du processus. Cet essai n'aurait pas été le même sans toi.

Merci de tout mon cœur

## INTRODUCTION

Le langage est la pierre angulaire d'une grande partie des apprentissages scolaires (National Institut for Literacy, 2008; Hawkens, 2009; Lennox, 2013). En salle de classe, l'un des moyens utilisés afin de stimuler le langage est la lecture d'albums jeunesse. Cependant, les enfants ne bénéficient pas tous de la simple lecture d'un album jeunesse. Certains ont besoin d'entendre une histoire plus d'une fois et d'avoir une discussion autour du récit pour arriver à relier tous les éléments présents dans le récit et extraire la signification des mots nouveaux. La lecture répétée pourrait être une avenue intéressante pour permettre aux enfants de développer leur compréhension du récit et leur vocabulaire. Lorsque nous portons attention aux études antérieures réalisées sur la lecture répétée d'album jeunesse (Lefebvre, Trudeau et Sutton, 2011; McGee et Schickedanz, 2007; Sénéchal, 1997; Vadasy et Nelson, 2012), nous constatons qu'elles ont des méthodologies différentes et qu'elles portent sur différents aspects du langage ce qui rend la généralisation des résultats difficile. En tant qu'enseignante, il semble pertinent d'en savoir davantage sur l'impact de la lecture répétée sur la compréhension du récit et le développement du vocabulaire dans le but d'accompagner les enfants du préscolaire dans leur développement langagier. Dans le présent projet de recherche, il est question de mettre sur pied une étude qui portera sur le développement de la compréhension orale et du vocabulaire de trois enfants d'âge préscolaire par le biais de la lecture répétée d'albums jeunesse. Le premier chapitre permet de situer la problématique de recherche. Le second chapitre présentera les assises conceptuelles sur lesquelles se base le présent projet de recherche. De plus, le deuxième chapitre se conclut par la formulation d'une question spécifique de recherche. Dans le troisième chapitre, l'approche méthodologique privilégiée est décrite et les outils de collecte de données ainsi que les méthodes d'analyse y sont détaillés.

Enfin, dans le cadre du quatrième chapitre seront abordés les résultats et la discussion à l'issue de cette recherche.

## **PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE**

Ce premier chapitre commence avec la présentation de l'expérience professionnelle de la chercheuse à l'égard de l'importance du développement langagier sur les apprentissages scolaires. Ensuite, la place du domaine langagier dans les programmes ministériels est présentée. Enfin, la problématique de recherche est exposée en mettant en évidence les différentes recherches réalisées au cours des dernières années portant sur l'objet d'étude concerné. La question générale de recherche découle de cet exposé.

### **1. LA PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE**

La lecture est souvent une magnifique porte d'entrée au vocabulaire riche et aux structures syntaxiques complexes. Les albums jeunesse permettent d'exposer les enfants à des structures linguistiques variées et moins utilisées lors des conversations au quotidien (Lennox, 2013). En salle de classe, l'utilisation des albums jeunesse est l'un des moyens qui permet d'exposer les enfants à des structures linguistiques plus complexes (Hargave et Sénéchal, 2000; Cunningham et Stanovich, 2001; National Institut for Literacy, 2008; Makdissi, 2012; Lennox, 2013). Il est important que l'enfant soit exposé à de telles structures linguistiques puisque c'est en y étant exposé qu'il sera en mesure d'en produire (Japel et al., 2014; Makdissi, 2012). En effet, l'exposition aux albums jeunesse contribue à l'acquisition du langage chez l'enfant (Japel et al., 2014). Par les différentes expériences professionnelles et personnelles de la chercheuse, nous pouvons nous rendre compte de l'influence de la littérature sur le développement du langage.

## 1.1 Les expériences vécues

### 1.1.1 *L'origine de l'intérêt pour les langues*

L'apprentissage des langues a toujours été d'un grand intérêt, et ce, depuis mon enfance alors que je<sup>1</sup> suivais des cours particuliers d'anglais. Lors de mon passage au Cégep, l'un de mes enseignants d'anglais était originaire d'une autre province. Cette expérience m'a donné l'envie de m'orienter vers l'enseignement du français langue seconde. C'est ainsi que j'ai trouvé ce qui est devenu ma vocation. Je me suis donc inscrite en enseignement du français langue seconde à l'Université Laval. À la fin de mes études en 2014, l'opportunité d'enseigner en sous-groupe le français à des enfants allophones du primaire s'est présentée à moi. Ce fut une expérience très enrichissante, car elle me permit de constater que chaque enfant a des forces et des défis différents et qu'il faut s'adapter continuellement à leur vitesse de cheminement. Il est donc essentiel dans ce métier de faire de la différenciation pédagogique afin que notre enseignement permette à tous les enfants d'apprendre selon leur niveau de connaissances. Outre cette prise de conscience réalisée lors de ma première année d'enseignement, mon souhait le plus cher était que tous développent le plaisir d'apprendre. Pour se faire, l'utilisation d'une variété de méthodes d'enseignement et d'apprentissage me permit d'atteindre mon objectif. Ce fut le début d'un long voyage dans la profession enseignante.

---

<sup>1</sup> Exceptionnellement, cette section sera rédigée à la première personne du singulier, car elle relate l'expérience empirique de l'auteure.



L'année scolaire suivante, j'ai soumis ma candidature pour un contrat à Toronto pour enseigner aux enfants de maternelle et jardin d'enfants dans une école francophone avec des enfants de 4 et 5 ans. Après une entrevue quelques semaines plus tard, la direction de l'école m'a proposé de prendre en charge l'une des trois classes de maternelle et jardin d'enfants puisque l'enseignante titulaire devait prendre un congé maladie d'une durée indéterminée. Voyant là une belle opportunité, j'ai accepté et ce fut l'une des décisions qui a fait qu'aujourd'hui, j'ai trouvé ma voie et j'ai poursuivi mes études en enseignement. Pendant cette année scolaire, j'ai beaucoup appris à tous les niveaux : comment planifier adéquatement en utilisant le programme préscolaire, comment gérer la classe, les comportements inadéquats, comment enseigner avec la littérature jeunesse, etc. Ayant découvert ce qui m'animait en enseignement, c'est-à-dire enseigner aux tout-petits, je me questionnais sur mon avenir. J'ai finalement décidé de retourner aux études pour faire un diplôme d'études supérieures spécialisées en adaptation scolaire – volet difficultés d'apprentissage à l'Université Laval dans le but d'approfondir mes connaissances sur les difficultés que peuvent rencontrer les enfants dès leur plus jeune âge. Une petite pause dans ma carrière s'est imposée à moi dans le but d'obtenir une qualification supplémentaire et ainsi me mener vers le travail de mes rêves, soit enseigner au préscolaire au Québec.

Pendant mon retour aux études, j'ai pris conscience de différents éléments que j'avais négligés pendant mes premières années en carrière, dont le langage, les fondements à mettre en place avant d'aborder une notion, l'importance du questionnement dans la démarche d'apprentissage, l'importance d'être à l'écoute de nos élèves pour être en mesure de les soutenir pleinement, etc. Certains de ces éléments faisaient écho à mes expériences passées. Par exemple, je me remémorais comment il est important que les enfants aient des bases solides en

communication orale au préscolaire, qu'ils aient acquis les préalables à la lecture et à l'écriture avant l'apprentissage formel. C'est en discutant avec une collègue que j'ai découvert la maîtrise en enseignement préscolaire et primaire et que j'y ai vu l'opportunité d'approfondir mes connaissances concernant l'enseignement au niveau préscolaire et certains sujets qui me passionnent telle que l'enseignement avec la littérature jeunesse.

### *1.1.2 La poursuite professionnelle pour cet intérêt*

Mes différentes expériences en enseignement et mon intérêt pour les langues m'ont permis de constater l'importance du développement langagier dans les différents apprentissages scolaires plus particulièrement concernant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces expériences m'ont également amené à aiguïser ma capacité à observer plus attentivement le développement langagier des enfants.

Lorsque j'enseignais aux enfants allophones, je me souviens plus particulièrement d'une enfant de 1<sup>re</sup> année que j'accompagnais dans ses apprentissages en littératie. Pour elle, il était difficile de produire des phrases complexes et de développer ses idées. De plus, certains sons n'étaient pas encore acquis, elle ne les prononçait pas ou elle les remplaçait par un autre phonème. L'enseignant titulaire voyait qu'elle avait de la difficulté à suivre en classe en soupçonnant un manque de compréhension. Des rencontres ont été planifiées entre cette enfant et moi une fois par semaine pour l'aider à développer ses habiletés langagières. Nous lisions beaucoup d'histoires, nous inventions des récits comme dans les livres, nous jouions de manière symbolique, etc. Le soutien qui lui a été offert l'a aidée à préciser sa pensée, à formuler des phrases plus complexes de type subordonnées relatives et complétives. J'ai donc pu constater l'importance à la fois des

habiletés langagières sur les apprentissages en littératie et du soutien de l'adulte afin de faire évoluer l'enfant.

Au cours de ma dernière année d'enseignement, j'ai beaucoup misé sur la littérature jeunesse et la lecture interactive pour aider les enfants à cheminer et à acquérir de nouvelles structures langagières au niveau du vocabulaire et de la syntaxe. Étant maintenant enseignante en maternelle dans un milieu défavorisé, j'ai commencé à lire des histoires aux enfants dès le mois de septembre en leur posant quelques questions au fil de la lecture. Constatant de leur faible niveau d'attention, je m'en suis remise à la simple lecture du livre du début à la fin, sans avoir d'échange avec le groupe. Puis, au fil des mois, constatant qu'ils étaient plus concentrés et plus intéressés par la lecture, je me suis remise à leur poser des questions sur ce qui se passait dans l'histoire, sur les mots rencontrés, sur les émotions vécues par les personnages, etc. Je posais des questions d'inférence en lien avec ce qui s'était passé ou avec ce qui allait se passer. Au début, les enfants répondaient aux questions sans respecter le sujet de la question posée. Après quelques mois, ils sont devenus des champions pour répondre sans détour à mes interrogations et pour faire des inférences. J'ai donc pu constater les effets bénéfiques de la lecture interactive sur leur compréhension et sur l'apprentissage de nouvelles structures linguistiques. Cependant, je sentais que certains enfants ayant des capacités langagières moins développées ne bénéficiaient pas d'une seule lecture. Je restais convaincue qu'il pourrait être encore plus bénéfique pour ces enfants d'utiliser une méthode qui leur permettrait d'être exposés suffisamment aux structures langagières et à la structure du récit des albums jeunesse afin de les faire profiter pleinement du moment de lecture passé en classe.

### *1.1.3 L'origine du problème de départ*

Mes différentes expériences personnelles et professionnelles m'ont amenée à me questionner sur les moyens à utiliser afin de mieux accompagner les enfants du préscolaire dans le développement de leurs habiletés langagières. Je me suis alors demandé quels sont les éléments essentiels à observer dans le domaine langagier afin d'assurer la réussite scolaire des enfants. Au fil de mes années d'études, plusieurs pistes d'intervention m'ont été présentées telles que les causeries, le jeu symbolique, la dictée à l'adulte, la lecture interactive, etc. Les albums jeunesse sont un excellent point de départ pour présenter aux enfants de nouveaux concepts ou de nouvelles informations. J'avais déjà acquis cette expérience lors de mon passage en classe de maternelle et jardin d'enfants alors que j'enseignais avec la littérature jeunesse. J'ai continué d'utiliser les albums jeunesse dans le but d'amener les enfants à développer leurs habiletés langagières. En enseignant en maternelle, je me suis rendu compte de façon évidente que certains enfants ont des capacités langagières moins élaborées, ce qui les amène à rencontrer des obstacles de compréhension lors des temps d'enseignement en classe. En effet, certains n'arrivaient pas à suivre ce qui se passait lorsque les activités se déroulaient en groupe-classe, ils regardaient ailleurs ou ils n'arrivaient pas à répondre aux questions posées. Afin de m'adapter à leurs capacités, je proposais des interventions en sous-groupe ou individuelles plus fréquemment dans le but de les faire bénéficier du maximum de leur expérience au préscolaire. Toutefois, je souhaitais trouver une manière d'aider davantage les enfants à développer leurs habiletés langagières en utilisant la littérature jeunesse. Le problème de recherche présenté dans cet essai jumelle donc mon intérêt pour le langage et ma passion pour les albums jeunesse.

C'est à la suite de la lecture d'un article intitulé *La lecture répétée d'albums, pour les lecteurs en émergence* (Bernier-Ouellette, 2019), que mon projet de recherche est né. Par cette découverte, j'ai vu dans la lecture répétée d'albums jeunesse une stratégie intéressante pour soutenir les enfants dans leur développement langagier, plus particulièrement concernant la compréhension et le développement du vocabulaire. Je me suis questionnée sur l'effet que la lecture répétée d'albums jeunesse pourrait avoir sur le développement langagier des enfants de maternelle 5 ans. C'est à partir de ce moment que j'ai commencé mes recherches puisque j'ai constaté que les sources qui appuyaient cet article dataient des années 70 et 80. Il me semblait alors intéressant de poursuivre mes recherches et de voir l'impact qu'ont les capacités langagières d'un enfant sur les apprentissages scolaires et de lire les résultats des récentes recherches réalisées sur la lecture répétée.

## 2. LE DEVELOPPEMENT LANGAGIER ET SES EFFETS A LONG TERME

Tous les enfants ne suivent pas le même développement langagier. Certains acquièrent la langue plus rapidement que d'autres (Fisher et Doyon, 2012). Lors de l'entrée à la maternelle, le développement langagier et cognitif est un facteur important à considérer, car il peut être l'indice de difficultés scolaires futures. Au Québec, on note qu'environ 11 % des enfants de la maternelle sont vulnérables dans le domaine langagier et cognitif selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (Simard, Lavoie et Audet, 2018).

Il semble nécessaire de se préoccuper du domaine langagier pour plusieurs raisons. Le langage fait non seulement appel aux règles internes d'une langue, mais également à tout ce qui a trait à la communication. Communiquer permet d'échanger et de mettre en commun, la base de

tout apprentissage. Les apprentissages amenés par le langage touchent plusieurs éléments en lien avec le développement chez l'enfant, dont la pensée, l'analyse, la résolution de problème, la prévision, l'anticipation, l'imagination et le raisonnement. C'est pourquoi il est important de développer le langage des jeunes enfants afin qu'ils puissent construire des habiletés plus complexes à l'oral. Tous les aspects du langage sont à considérer. Cependant, certains aspects du langage oral sont plus fortement liés à un développement moins élaboré des habiletés en littératie.

Les conséquences de faibles capacités langagières peuvent avoir de grands impacts sur les apprentissages faits par les enfants. Le niveau de développement discursif des enfants a une grande influence sur les capacités des enfants à écrire, lire et comprendre. Certains enfants du préscolaire s'expriment parfois avec un vocabulaire limité (Makdissi, 2012). Ceux-ci sont considérés comme pouvant être à haut risque d'échec en lecture et en écriture (Makdissi, 2012). Duncan et al. (2007) ont observé des résultats semblables lors de la réalisation d'une étude longitudinale. Ils ont démontré que les compétences langagières dont dispose l'enfant en entrant dans le système scolaire auront des conséquences sur les apprentissages de la lecture. Les habiletés en grammaire, la capacité de définir un mot et la compréhension orale sont des éléments qui prédisent un retard dans les habiletés en littératie (Duncan et al., 2007). On note que les connaissances liées au vocabulaire sont des éléments qui prédisent un retard dans l'habileté de décoder et dans la compréhension de texte (Foorman, Anthony, Seals et Mouzaki, 2002). La quantité de mots connus et compris par l'enfant a un grand impact lors de l'apprentissage de la lecture, car l'enfant devra non seulement se concentrer sur le décodage, mais également sur la compréhension de ce qu'il lit (Foorman et al., 2002). Les enfants ayant des difficultés langagières ne réussissent pas aussi bien lorsqu'il est question de compréhension en lecture ou en production écrite (National institut for literacy, 2008).

Ils peuvent bien réussir jusqu'à ce que le niveau de compréhension ou de production soit plus élevé, par exemple lorsque les textes lus sont plus complexes ou que l'on demande à l'enfant de produire des récits d'une plus grande complexité tant au niveau de la structure du récit qu'au niveau de la syntaxe. Un enfant avec un vocabulaire limité aura des difficultés à comprendre ce qu'il lit plus tard (National Institut for Literacy, 2008). Afin de soutenir les enfants dans leurs apprentissages, les programmes ministériels fournissent des pistes de solution en mettant de l'avant les grands axes de développement à mettre en place pour soutenir le développement du langage.

### 3. LA LITTÉRATIE AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE

Les enfants les plus vulnérables ont besoin que l'enseignant mette en place des stratégies qui leur permettront de se réaliser pleinement. L'expérience professionnelle m'a fait prendre conscience que malgré les méthodes employées, certains enfants restent peu sensibles aux interventions mises en place et ont besoin de mesures supplémentaires afin de leur permettre de développer leurs habiletés langagières. Il est alors pertinent de constater de la place du langage dans les programmes ministériels du préscolaire et de s'intéresser aux méthodes d'enseignement du langage. Mais quelles sont les méthodes les plus efficaces pour soutenir ces enfants? Les recherches portant sur la lecture interactive et la lecture répétée ont suscité un grand intérêt, car elles peuvent avoir un grand impact sur les apprentissages et le développement des habiletés langagières.

### 3.1 Le domaine langagier dans les programmes ministériels du préscolaire

Dans les programmes du préscolaire (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), 2017; MELS, 2006), que ce soit celui de maternelle 4 ans ou celui de la maternelle 5 ans la définition ce qui devrait être observé dans le domaine langagier est présenté. Dans le programme de maternelle 4 ans (MELS, 2017), le domaine langagier fait partie de l'un des cinq domaines importants dans le développement global des enfants. Sa visée principale est d'amener l'enfant à communiquer en explorant le langage oral et écrit. Dans chacune des composantes, différentes pistes d'observation sont proposées afin que l'enseignant note les progrès de l'enfant (MELS, 2017). Concernant le programme du préscolaire 5 ans (MELS, 2001), le domaine langagier est présent particulièrement dans la compétence 4 : *Communiquer en utilisant les ressources de la langue*. Cette compétence vise à amener l'enfant à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à mieux exprimer sa pensée et à respecter les règles de la communication. La compétence 4 vise également à permettre à l'enfant de découvrir le plaisir de jouer avec les mots et de développer sa conscience de l'écrit. Le domaine langagier se retrouve également dans les compétences « *Construire sa compréhension du monde* » et « *Affirmer sa personnalité* » où l'enfant apprend à exprimer ses goûts, ses intérêts, ses sentiments et ses émotions (Fisher et Doyon, 2012). Afin d'amener l'enfant à développer son langage, l'importance de varier les contextes pédagogiques en utilisant des supports médiatiques variés, des albums jeunesse et les jeux symboliques est présentée. Cependant, il est proposé à l'enseignant de développer les habiletés langagières chez les enfants de manière à ce qu'il soit en mesure de communiquer un message dans différentes situations, de s'engager et de soutenir la conversation avec son interlocuteur, d'utiliser un vocabulaire approprié et de respecter le sujet de conversation (MELS, 2006).



Que ce soit dans le programme maternelle 4 ans ou le programme maternelle 5 ans, peu de pistes d'observation sont fournies dans le but de situer le développement de la syntaxe, du vocabulaire réceptif et expressif des enfants d'âge préscolaire (Fisher et Doyon, 2012). En tant qu'enseignante, il semble pourtant pertinent d'avoir les outils nécessaires afin de soutenir adéquatement les enfants dans leurs apprentissages. En sachant que les habiletés langagières de l'enfant ont de grandes incidences sur leurs capacités d'apprentissage, il semble essentiel que les enseignants soient sensibilisés à ce constat appuyé par la recherche (Japel et al., 2014) et soient en mesure de situer et de soutenir adéquatement le développement langagier des enfants représentant des capacités langagières moins développées.

Les programmes ministériels misent beaucoup sur l'aspect communicatif du langage et sur la conscience phonologique afin de préparer l'enfant à entrer dans l'écrit (MELS, 2006; Fisher et Doyon, 2012). Dans le milieu scolaire, il est souvent mentionné l'importance du développement de la conscience phonologique au préscolaire (Blanc, 2009; Lefebvre, 2007), mais peu de sensibilisation est faite concernant l'importance de certains aspects du langage tels que le vocabulaire, la syntaxe, la prononciation. Bien qu'il soit important de développer la conscience phonologique chez les enfants, les éléments du langage tels que le vocabulaire, la syntaxe, la compréhension et la production font également partie d'un programme riche et équilibré en éducation. La lecture quotidienne d'albums jeunesse pourrait permettre aux enseignants de soutenir les enfants dans leur développement langagier. Il est alors pertinent de se questionner sur la manière de favoriser ce développement chez tous les enfants en salle de classe.

### **3.2 La lecture interactive comme méthode de lecture au quotidien**

Les albums jeunesse permettent d'exposer l'enfant à des structures langagières variées (Makdissi, 2012). La consultation des différents écrits produits par la communauté scientifique a permis d'identifier certains éléments de réponses pouvant aider à avancer dans la compréhension de la problématique générale. La pratique de la lecture quotidienne et interactive est présentée comme étant une intervention intéressante afin de développer les habiletés langagières requises à la compréhension d'un récit (Charron, Bouchard, Cantin, 2009; Makdissi et al., 2010; Lennox, 2013; Japel et al., 2014).

La lecture interactive permet de développer de nombreuses habiletés dont les habiletés en lien avec la littératie telle que la conscience phonologique et les connaissances liées à l'écrit, le développement du langage particulièrement le vocabulaire, la syntaxe et la compréhension du récit, développer la régulation des émotions, les connaissances sur le monde et le développement de la pensée et de l'analyse (Beauchat, Blamey et Walpole, 2009; Bloom, 1998a; Brown, 2007; Kindle, 2011; Lennox, 2013; McGee et Schickedanz, 2007; Makdissi et al., 2010; Sénéchal, 2006; Swanson et al., 2011).

D'autres chercheurs notent des effets bénéfiques de la lecture interactive auprès des jeunes enfants. D'après Sénéchal (2008), Boisclair, Doré et Lavoie (2010) et Makdissi et al. (2010), le dialogue autour de l'album jeunesse met en place un contexte où le dialogue permet de mieux comprendre les propos du texte. Les interactions permettent aux enfants de développer leur langage et d'aiguiser l'esprit critique. La discussion offre l'opportunité de négocier le sens de ce qui est dit, d'éliminer les malentendus. Lorsque l'enfant tente de comprendre l'adulte et qu'il

cherche à être compris, l'adulte peut naturellement l'amener dans une activité plus complexe et l'aider à préciser sa pensée. Le rôle de l'adulte est ici de guider les enfants dans la complexification de leur discours (Boisclair, Doré et Lavoie, 2010). Le questionnement lors de la lecture interactive permet d'amener les enfants à développer leur compréhension et leur réaction face au texte lu et entendu (Lever et Sénéchal, 2011). Le questionnement proposé à l'enfant pendant la lecture peut l'aider à développer et à préciser sa pensée, à formuler des phrases plus complexes de type subordonnées relatives et complétives (Makdissi, 2012). Des effets sur la production narrative et sur le vocabulaire expressif ont été observés. Plusieurs études viennent appuyer cette constatation, dont Flack, Field et Horst (2018) qui ont réalisé une méta-analyse sur les effets de la lecture interactive sur l'apprentissage de la langue. Les résultats montrent l'importance du dialogue lors de la lecture, car c'est en discutant autour de l'histoire que des gains au niveau langagier ont pu être observés. Flack et al. (2018) ont pu identifier des variables pouvant affecter l'apport de la lecture interactive sur le développement du vocabulaire chez les enfants : la manière dont l'histoire est lue, les interactions entre l'enseignant et les enfants, la quantité de nouveaux mots dans le livre et le nombre de fois qu'ils sont entendus. Lennox (2013) abonde en ce sens en mettant en évidence qu'il ne suffit pas de lire des histoires, il est important d'interagir avec les enfants au sujet des livres, de ce qui est dit, des mots utilisés.

La lecture d'albums jeunesse ne permet pas seulement le développement des compétences linguistiques, mais également de développer les connaissances sur le monde. Les albums jeunesse permettent de présenter de nouveaux concepts ou de nouvelles informations sur le monde qui nous entoure de manière à ce que l'enfant apprenne et comprenne de nouvelles choses. En élaborant ses connaissances sur le monde, l'enfant est en mesure de mieux comprendre les événements présentés

dans un album jeunesse. Ces connaissances permettront également d'élaborer le discours de l'enfant (Makdissi et al., 2010). Le tout permettra de développer sa compréhension et de faire des liens entre ses connaissances, les éléments présentés dans un texte lu ou entendu afin de développer sa compréhension. La lecture interactive est l'un des moyens à mettre en place dans le but de développer le langage des enfants. Bien que l'on constate des bénéfices de la lecture interactive, cette méthode ne semble pas influencer tous les enfants. Certains enfants ont besoin d'entendre une histoire plus d'une fois afin d'aiguiser leurs compétences langagières (Trivette et al., 2012). La lecture répétée semble être également une avenue intéressante pour parvenir à soutenir certains enfants dans le développement de leurs habiletés langagières.

### **3.3 La lecture répétée d'albums jeunesse**

Selon plusieurs auteurs (Lefebvre, Trudeau et Sutton, 2011; McGee et Schickedanz, 2007; Sénéchal, 1997; Vadasy et Nelson, 2012), la lecture répétée d'albums jeunesse est une méthode efficace pour promouvoir l'apprentissage de nouveaux mots et des habiletés langagières des enfants. Elle permet une exposition suffisante au vocabulaire afin que les enfants l'acquière et le réutilisent (Trivette et al., 2012). Même si les enfants sont en mesure de comprendre de nouveaux mots après une seule lecture, ils en apprennent davantage après la deuxième ou la troisième lecture d'un même album. De plus, par rapport à l'intégration de ces nouveaux mots dans leur vocabulaire, les enfants ne les utilisent pas après une ou deux répétitions d'un même album jeunesse (Sénéchal, 2008). Il faut un minimum de trois répétitions pour qu'un enfant soit en mesure d'utiliser les nouveaux mots appris lors de la lecture (Sénéchal, 2006). Malgré le fait que les apprentissages de nouveaux mots puissent être réalisés de manière accidentelle, les enfants

acquièrent davantage le nouveau vocabulaire lorsque l'enseignant explique la signification des mots ciblés (Penno et al., 2002). Les résultats des différentes recherches tendent à soutenir que l'exposition répétée à un album jeunesse permet aux jeunes enfants d'apprendre de nouveaux mots d'un riche contexte (Sénéchal, 1997; Penno et al., 2002; Horst et al., 2011; Damhuis et al., 2015; Falck et al., 2018). Godin, Godard, Chapleau et Gagné (2015) mentionnent que la connaissance précise et l'utilisation appropriée de nouveaux mots demandent une exposition répétée. Sénéchal (1997) rapporte que les enfants font des gains plus importants au niveau de l'apprentissage de nouveaux mots après avoir lu la même histoire trois fois plutôt qu'après une simple lecture. Une différence significative entre la deuxième et la troisième lecture a été notée concernant l'apprentissage des mots. Après la troisième lecture, 32 mots avaient été appris comparativement à 13 après la deuxième lecture (Leung, 2008).

Les résultats obtenus par Lefebvre et al. (2011) nous rappelle l'importance des interactions entre l'enfant et l'adulte et du rôle des explications sur l'apprentissage. En utilisant l'enseignement explicite du vocabulaire lors de la lecture répétée, ils observent le développement du vocabulaire et de la conscience de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire (Lefebvre et al., 2011). Les enfants qui ont bénéficié d'explications ont réussi à apprendre plus de mots que ceux qui n'en avaient pas eu (Maynard, Pullen et Coyne, 2010 ; Penno et al., 2002). Aucun effet significatif n'a été observé sur l'apprentissage des mots non-enseignés (Maynard et al., 2010). L'enseignement du vocabulaire à lui seul ne peut cependant pas expliquer l'apprentissage. Selon Damhuis et al. (2015), la lecture répétée d'album jeunesse est plus efficace que le simple enseignement explicite. Ces découvertes confirment donc l'hypothèse selon laquelle, avec la lecture répétée, les jeunes enfants peuvent

acquérir et utiliser le vocabulaire riche des albums jeunesse pour l'apprentissage de nouveaux mots.

La lecture répétée permet non seulement l'apprentissage de nouveaux mots, mais également d'approfondir la compréhension du texte lu (Leung, 2008). La lecture répétée d'album jeunesse donne l'opportunité aux enfants de réentendre l'histoire et de construire une compréhension du récit qui est cohérente (Vadasy et Nelson, 2012). Horst et al. (2011) ont pour leur part constaté des effets de la lecture répétée sur le rappel de récit des enfants. En effet, les enfants qui ont entendu une histoire plusieurs fois étaient meilleurs lors du rappel de récit que ceux qui avaient entendu l'histoire une seule fois. Les enfants ayant entendu le récit une seule fois pouvaient en faire le rappel seulement lorsqu'ils venaient de l'entendre. Horst et al. (2011) ajoute que les enfants ayant lu le même album jeunesse étaient meilleurs dans les tâches de rappel de récit et de rétention de mots que ceux qui avaient lu des albums jeunesse différents. Leung (2008) note également que les enfants ayant produit un rappel de récit ont appris plus de mots que ceux qui n'en avaient pas fait.

Les résultats de Leung (2008) étaient plus probants lorsque la lecture répétée était combinée à une interaction entre l'adulte et l'enfant. Les commentaires positifs donnés aux réactions des enfants, répondre aux questions des enfants, utiliser les images ou des objets ainsi que poser les questions ouvertes permet aux enfants de développer davantage leur compréhension (Sénéchal, 1997; Trivette et al., 2012; Vadasy et Nelson, 2012).

Les résultats des différentes recherches tendent à soutenir que l'exposition répétée à un album jeunesse permet aux jeunes enfants d'apprendre et de développer leurs habiletés

langagières, quelles qu'elles soient (Damhuis et al., 2015; Evans et St-Aubin, 2013; Falck et al., 2018; Horst, Parsons et Brian, 2011; Lefebvre et al., 2011; Leung, 2008; Maynard et al., 2010; McGee et Schickedanz, 2007; Penno et al., 2002; Sénéchal, 1997; Trivette et al., 2012). Malgré les résultats encourageants entourant la lecture répétée d'albums jeunesse, il est important de prendre en compte la manière dont a été lu l'album jeunesse aux enfants. Il est à noter que les résultats les plus probants ont été obtenus lorsque l'adulte interagissait avec l'enfant et qu'il lui posait des questions afin de le garder engagé dans l'activité de lecture (Lefebvre et al., 2011; Maynard et al., 2010; Sénéchal, 1997; Trivette et al., 2012; Vadasy et Nelson, 2012). Cependant, lorsque nous nous intéressons davantage aux recherches qui ont été réalisées sur le sujet, nous pouvons noter certains écarts. L'état de la situation permet alors de mieux comprendre où en est la recherche sur la lecture répétée.

#### 4. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

##### 4.1 L'état de la situation

Au cours des dernières années, soit entre 1997 et 2018, une dizaine de recherches sur la lecture répétée ont été réalisées auprès des enfants âgés entre 3 et 8 ans afin de voir l'impact d'une telle méthode sur le développement de différentes habiletés en lien avec le langage. Une différence notable entre les différentes études est cependant observée. Il est à noter que les habiletés langagières observées divergent d'une étude à l'autre. Tandis que certains chercheurs observent les effets de la lecture répétée sur le développement du vocabulaire (Evans et St-Aubin, 2013; Damhuis et al., 2015; Horst et al., 2011; Leung, 2008; Penno et al., 2002; Maynard, Pullen et Coyne, 2010; Sénéchal, 1997; Trivette et al., 2012), d'autres s'attardent au développement de la

conscience de l'écrit et le développement des habiletés liés à la conscience phonologique (Lefebvre et al., 2011), ou encore sur la compréhension globale du texte entendu (Sénéchal, 1997).

Différentes méthodologies ont été employées afin de valider l'hypothèse selon laquelle la lecture répétée d'album permet de développer le langage des enfants d'âge préscolaire. Ces méthodologies varient selon plusieurs éléments tels que l'âge des sujets étudiés, le choix des textes lus aux enfants, le type de lecture (interactive, simple lecture), la fréquence de la lecture.

Concernant la population à l'étude, certaines recherches ont mis en application la lecture répétée auprès d'enfants âgés entre 3 et 4 ans (Horst et al., 2011; Leung, 2008; Sénéchal, 1997), d'autres ont préféré cibler des enfants âgés entre 4 et 5 ans (Damhuis et al., 2015 ; Evans et St-Aubin, 2013 ; Lefebvre et al., 2011). Penno et al. (2002) ont quant à eux choisi de enfants âgés entre 5,7 et 8 ans, tandis que Maynard et al. (2010) ont préféré mener leur expérimentation auprès d'enfants de 6 à 7 ans. Il est donc possible de constater une certaine variabilité entre les âges des sujets observés ce qui peut apparaître problématique pour la généralisation des résultats obtenus puisque le langage est constamment en développement surtout lors de la période entre 3 et 6 ans (Rondal, 2011).

En ce qui concerne les albums jeunesse, les critères pour choisir le type de textes utilisés sont variables d'une étude à l'autre. Tantôt les chercheurs utilisent des textes qu'ils ont eux-mêmes modifiés afin qu'ils satisfassent leurs critères (Evans et St-Aubin, 2013), tantôt ce sont des albums jeunesse à structure répétitive (Sénéchal, 1996) ou à structure spécifique (Damhuis et al., 2015; Lefebvre et al., 2011; Leung, 2008; Maynard et al., 2010; Penno et al., 2002; Sénéchal, 1997) ou encore ce sont des albums jeunesse traitant de sujets scientifiques (Leung, 2008). D'autres auteurs



encore (Evans et St-Aubin, 2013; Horst et al., 2011) utilisent des textes qu'ils ont eux-mêmes modifiés afin d'avoir le type de phrase respectant le niveau de développement selon l'âge des participants. Les modifications apportées au texte préservent la séquence narrative du récit tout en permettant au chercheur de nommer un mot ciblé dans chacune des pages de l'album ou permettaient que l'objet soit nommé jusqu'à quatre fois pendant la lecture. D'autres sélectionnent des albums jeunesse selon la longueur des énoncés, la quantité de phrases sur une page (Damhuis et al., 2015; Lefebvre et al., 2011; Leung, 2008; Maynard et al., 2010; Penno et al., 2002; Sénéchal, 1997). Damhuis et al. (2015) ont choisi un album sans texte. L'histoire permettait beaucoup d'ouverture à l'interprétation et aux commentaires de l'intervieweur. Sénéchal (1997) a plutôt choisi un album jeunesse où la structure était répétitive. Penno et al. (2002) ont quant à eux choisi deux albums jeunesse qui étaient jugés au-dessus du niveau en lecture des enfants afin que le vocabulaire présent dans l'album ne soit pas familier. Les deux albums étaient similaires en ce qui concerne la structure narrative et le style. La variété de textes choisis par les chercheurs rend encore une fois difficile la généralisation des résultats au phénomène de la lecture répétée. Des standards dans le choix des albums jeunesse devraient faire partie des critères afin de pouvoir constater des véritables effets de la lecture répétée sur le développement des différentes habiletés langagières.

De plus, les protocoles sont différents d'une étude à l'autre. De nombreux auteurs suggèrent de mettre en place la lecture répétée entre trois et cinq fois dans un intervalle de deux semaines et d'une durée de 20 à 30 minutes (Damhuis et al., 2015; Evans et St-Aubin, 2013; Horst, Parsons et Brian, 2011; Leung, 2008; Maynard et al., 2010; McGee et Schickedanz, 2007; Penno, Wilkinson et Moore, 2002; Sénéchal, 1997; Trivette et al., 2012). La lecture répétée est parfois comparée avec les effets d'une seule lecture ou de la lecture répétée combinée avec des questions et des

commentaires (Damhuis et al., 2015; Horst et al., 2011; Lefebvre et al., 2011; Leung, 2008; Penno et al., 2002; Sénéchal, 1997). Par contre, Horst et al. (2011), Leung (2008) et Penno et al. (2002) mentionnent qu'une seule exposition à l'histoire peut conduire à l'apprentissage du mot, mais que la deuxième et la troisième exposition permettent à l'enfant de produire ces mots nouveaux et ainsi en avoir une meilleure compréhension.

La manière dont est lu l'album jeunesse est également différente d'une étude à l'autre. Certains chercheurs accordent une importance au soutien de l'adulte, c'est-à-dire que l'adulte pose des questions, modélise des stratégies de lecture, interagit avec les enfants lors de la lecture tandis que d'autres voient en la simple répétition de la lecture d'albums jeunesse des bénéfices (Sénéchal, 1997; McGee et Schikendanz, 2007; Trivette et al., 2012; Evans et St-Aubin, 2013). Lefebvre et al. (2011), Maynard et al. (2010) et Penno et al. (2002) utilisent l'enseignement explicite lors de la lecture interactive d'un album jeunesse, qui selon eux, permet un meilleur développement du vocabulaire. D'autres chercheurs mettent l'emphasis sur les interactions entre l'enfant et l'adulte pendant la lecture ce qui permet à l'enfant de développer son vocabulaire et sa compréhension. D'autres utilisent les encouragements, les corrections faites par l'adulte, les réactions positives de l'adulte face aux réponses ou questions de l'enfant afin de soutenir l'enfant dans sa compréhension et dans l'apprentissage des mots nouveaux (Trivette et al., 2012).

Malgré les recherches existantes, il est difficile d'arriver à la conclusion que la lecture répétée d'album jeunesse est une méthode efficace pour soutenir les enfants les plus vulnérables dans le développement de leurs habiletés langagières en raison d'une grande variabilité dans les habiletés langagières étudiées et dans les méthodologies utilisées. Au niveau méthodologique, les

recherches se distinguent notamment par rapport au choix du texte (album jeunesse ou album créé), au nombre de fois où l'album est lu ou à la manière dont l'album est lu. Cependant, les résultats obtenus (Lefebvre et al., 2011 ; Leung, 2008 ; Maynard et al., 2010 ; Penno et al., 2002 ; Sénéchal, 1997) permettent de supposer que ce pourrait être une approche intéressante afin de développer les habiletés langagières des enfants du préscolaire puisque cette approche a eu des effets positifs sur l'apprentissage de mots nouveaux et sur la compréhension du récit. Constatant la variabilité dans les profils langagiers des enfants ainsi que les conséquences à court, moyen et long terme des faibles habiletés langagières, il apparaît primordial de poursuivre les recherches dans cette voie et déterminer si la lecture répétée peut être considérée comme une intervention de prévention au préscolaire.

## **4.2 La question générale de recherche**

Les informations recueillies sur le développement langagier et la lecture répétée nous amènent à nous questionner sur la portée de la lecture répétée sur le développement langagier des enfants d'âge préscolaire. Le présent projet va donc se pencher sur le sujet. La question générale à laquelle la chercheuse tentera de répondre est la suivante : dans quelle mesure la lecture répétée d'albums jeunesse peut permettre aux enfants du préscolaire de développer leur langage?

## **DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE**

Dans le cadre de ce chapitre, les assises conceptuelles permettant de mettre en lumière certains éléments en lien avec la problématique de recherche sont présentées. Un portrait du développement des habiletés langagières ciblées est présenté dans ce chapitre. Puis, le contexte pédagogique permettant de soutenir le développement langagier des enfants, soit la lecture interactive et la lecture répétée d'albums, est abordé. Finalement, les éléments essentiels à la compréhension d'un texte lu ou entendu sont présentés. Ces assises permettent de mieux comprendre ce qui entre en jeu dans le développement langagier des enfants du préscolaire afin de mettre en place des interventions adéquates s'appuyant sur la recherche.

### **1. LE LANGAGE**

L'acquisition du langage par l'enfant est un processus long et complexe qui se développe en simultanéité avec les autres sphères de son développement (motrice, physique, social, etc.) (Bee et Boyd, 2008). Un enfant apprend à parler initialement parce qu'il souhaite entrer en contact avec les autres pour partager ses émotions et ses pensées (Bloom, 1998). L'enfant fera l'acquisition de la langue guidé par ses intérêts et ses expériences, mais également avec le soutien de l'adulte qui s'intéresse à lui. Les différentes habiletés langagières s'acquièrent dans un contexte naturel et en grande partie de manière implicite grâce à l'exposition aux différentes structures langagières (Godin, Godard, Chapleau et Gagné, 2015).

## 1.1 Les habiletés langagières

Les habiletés langagières occupent une place centrale dans le développement de l'enfant et plus tard dans les apprentissages scolaires (Godin et al., 2015). Les habiletés langagières peuvent être divisées en deux facettes : la compréhension et la production (Bouchard, 2008). La compréhension et la production incluent différentes composantes du langage dont la prosodie (le rythme), la phonologie (système de sons d'une langue), le vocabulaire (les mots connus), la syntaxe (structure grammaticale), la morphologie (structure des mots) et la sémantique qui est l'habileté à intégrer la signification des mots (Cloutier et al., 2005). Le langage comprend également la pragmatique qui se définit comme étant la capacité à comprendre les liens entre la langue et le contexte d'utilisation (Cloutier et al., 2005 ; Clark et Kamhi, 2010 ; American Speech Language Hearing Association, 2019). D'autres habiletés langagières plus avancées incluent la capacité de faire des inférences, l'interprétation du langage complexe tel que les blagues (ASLHA, 2019). Dans le cadre de cet essai, la compréhension orale du récit et la compréhension du vocabulaire sont les habiletés langagières qui seront visées dans la mise en œuvre de la lecture répétée.

### 1.1.1 La compréhension

La compréhension que l'on nomme également langage réceptif correspond à la capacité d'extraire la signification des mots et du message oral ou écrit qui est transmis (Bouchard, 2008 ; Papalia et Feldman, 2014). Le développement de la compréhension est la capacité qu'a l'enfant d'établir une relation entre une nouvelle expérience langagière et l'ensemble de ses connaissances langagières antérieures (Plessis-Bélair, 2010). Lors de

l'apprentissage de la langue, la compréhension du message se fait toujours avant la production et les habiletés de compréhension sont toujours supérieures aux habiletés de production (Bouchard, 2008 ; Plessis-Bélair, 2010).

### *1.1.2 Le vocabulaire*

Le vocabulaire peut être défini comme étant la quantité des mots acquis. L'élaboration du vocabulaire est considérée comme l'entrée dans le système linguistique et comme un processus fondamental (Bassano, 2000). Le développement du vocabulaire se déroule tout au long de la vie. Vers l'âge de 2 ans, l'enfant connaît environ 50 mots.

Puis, à partir du moment où l'enfant commence à combiner les mots ensemble, une explosion de vocabulaire se produit (Bassano, 2000 ; Bee et Boyd, 2003). À partir de ce moment, on évalue qu'un enfant apprend en moyenne 5,5 mots nouveaux par jour (Sénéchal, 2008 ; Makdissi, 2018), ce qui permet une croissance du vocabulaire d'un peu plus de 2000 mots par année. Vers l'âge de 6 ans, l'enfant connaîtra environ 10 000 mots.

Selon Ziarko (1995), le vocabulaire peut se diviser en deux catégories : les mots ayant une fonction linguistique précise de marquage tel que le genre, le nombre, les relations de temps, etc., et les mots, dont le sens peut varier selon le contexte. On retrouve dans cette dernière catégorie les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes autres que temporels. Le premier répertoire du jeune enfant sera constitué principalement de mots faisant partie de la deuxième catégorie (Ziarko, 1995). De plus, l'acquisition du vocabulaire s'effectue en contact direct avec l'environnement et l'expérience sociale (Bassano, 2000 ; Plessis-Bélair, 2010). Par conséquent, il varie grandement d'un enfant à l'autre. Lors de l'apprentissage de nouveaux mots et de leur compréhension, l'enfant associera ce nouveau

mot à un concept ou une catégorie lexicale. Cependant, l'apprentissage de nouveaux mots s'effectuera seulement sur les concepts sous-jacents déjà compris (Plessis-Bélair, 2010). Par exemple, l'enfant qui connaît le concept de vêtements pourra apprendre les différents mots se greffant à cette catégorie : chandail, blouse, chemise, capris, pantalon, etc. De plus, l'enfant bâtira sa compréhension sur le contexte dans lequel le nouveau mot est utilisé (Plessis-Bélair, 2010).

Le vocabulaire de compréhension est souvent bien plus développé que le vocabulaire de production. Lors de la réception d'un message, l'enfant peut démontrer sa compréhension à l'aide d'indices non linguistiques, que ce soit par des gestes ou des sons (Ziarko, 1995). Selon le contexte, les habiletés langagières peuvent être amenées à se développer davantage.

## 2. LES CONTEXTES PÉDAGOGIQUES AUTOUR DE L'ALBUM JEUNESSE

Tel que mentionné dans la problématique, l'exposition aux livres permet de favoriser le développement du langage des enfants (Mol et al., 2009). Plus précisément, la lecture interactive est un moyen utilisé pour développer les domaines langagier et cognitif chez les enfants. En effet, l'utilisation d'albums jeunesse promouvant le dialogue et la participation active pendant la lecture a des effets importants sur les habiletés langagières comparativement à une simple lecture sans interaction (Sanchez, 2016). Dans cette section, les concepts centraux de ce projet en lien avec la lecture d'albums jeunesse en salle de classe seront définis, soit la lecture interactive et la lecture répétée puis les albums jeunesse.

## 2.1 La lecture en salle de classe

La lecture en salle de classe peut prendre différentes formes. La lecture interactive, la lecture partagée enrichie ou la lecture répétée sont des méthodes qui peuvent être utilisées afin de faire découvrir le plaisir de lire, mais également afin d'exposer les enfants à la culture littéraire et à la langue.

### 2.1.1 Définition : La lecture interactive, différents termes

Lorsqu'on parcourt les écrits, différents termes sont utilisés pour parler de la lecture interactive. Trois termes sont le plus souvent employés : lecture dialogique, lecture partagée, lecture interactive. Il est alors pertinent de s'attarder à la définition de chacun de ces termes afin de faire un choix éclairé pour la nomenclature qui sera utilisée dans cet essai.

La lecture dialogique est définie comme une technique de lecture d'albums imagés développée par Whitehurst et al. (1988). Pour animer une telle lecture, l'adulte fait la lecture d'un livre auprès des enfants en discutant avec eux pendant la lecture, en leur posant des questions et en les laissant interagir. La lecture dialogique met l'accent sur le développement des habiletés langagières des enfants puisqu'elle favorise les discussions entre l'adulte et les enfants. À l'origine, la lecture dialogique fut étudiée auprès du parent et de son enfant, mais cette méthode peut également être utilisée auprès un groupe d'enfants (Whitehurst et al., 1988). Dans le cadre scolaire, la lecture dialogique s'effectue en petits groupes afin que l'enseignant soutienne la compréhension et le langage à l'aide de commentaires (Flynn, 2011 ; Snell et al., 2015). L'objectif de la lecture dialogique est que l'enseignant et les enfants aient des conversations à propos du livre lu (Flynn, 2011 ; Snell



et al., 2015). L'enseignant lit le livre à voix haute et pose occasionnellement des questions à propos d'une illustration du livre, par exemple en posant une question en lien avec l'émotion du personnage, pour laisser tranquillement la place à la participation des enfants à la conversation (Flynn, 2011). Pour ce faire, l'adulte pose des questions ouvertes et des questions commençant par « qu'est-ce que », il peut également répéter les bonnes réponses ou compléter les réponses incomplètes en comparant ce qui a été dit et ce qui aurait dû être dit (Lever, Sénéchal, 2010). Certaines recherches (U.S. Department of Education, 2007; Flynn, 2011; Lever et Sénéchal, 2011) considèrent la lecture dialogique comme étant une manière de faire la lecture partagée.

Dans la littérature scientifique, le terme de lecture partagée est utilisé de différentes manières (Kindle, 2011). Dans certaines recherches, on entend par lecture partagée le fait que l'enseignant lise un texte à un groupe-classe et qu'il présente occasionnellement le vocabulaire à l'aide des images (Flynn, 2011). Dans ce cas, les enfants ont plutôt un rôle passif. Cependant, pour d'autres auteurs (Schryer, Sloat et Letourneau, 2015), l'emploi du terme « lecture partagée » a la même signification que la lecture dialogique soit une stratégie d'enseignement où les opportunités d'apprentissage apparaissent naturellement avec le dialogue qu'entretient l'adulte avec un petit groupe d'enfants afin d'encourager leur développement cognitif et langagier (Schryer et al., 2015). La lecture partagée se fait en collaboration entre l'enseignant et les enfants dans le but de découvrir le plaisir de lire, d'enrichir sa compréhension et d'être stimulé par les échanges entourant le livre ou le texte lu. Dans d'autres recherches encore, la lecture partagée est utilisée dans le but de développer des concepts liés à l'écrit chez les enfants tels que l'alphabet, les mots, le sens de la lecture (Kindle, 2011). Dans cette optique, la lecture partagée vise l'apprentissage de

stratégies de compréhension (Brown, 2007). La lecture partagée a donc plusieurs définitions, elle peut être une lecture où le rôle de l'enfant est plutôt passif tandis que d'autres chercheurs définissent ce terme comme étant une lecture où la collaboration entre l'enfant et l'adulte est plus grande et où les stratégies de lecture sont enseignées explicitement.

Pour sa part, la lecture interactive a la particularité d'accorder de l'importance aux interactions entre l'adulte et l'enfant avant, pendant et après la lecture (Lennox, 2013). Le dialogue est mis en place dans une visée sociale, c'est-à-dire que l'enfant bénéficiera des interactions avec l'adulte afin de construire sa compréhension du texte lu et des nouveaux mots rencontrés (Baron, Makdissi et Boisclair, 2011). Ces interactions prennent la forme de commentaires, de questions ouvertes entre l'enfant et l'adulte. La lecture interactive permet de travailler la compréhension du texte lu ou entendu. Le dialogue prend une place importante et vise à centrer l'attention des enfants sur certains événements et sur les causes qui en découlent dans le but de guider la compréhension de l'histoire (Barrentine, 1996). L'enseignant peut être un modèle de lecteur pour les enfants et peut les amener à développer leur compréhension (Barrentine, 1996). La lecture interactive permet aux enfants d'expliquer leur compréhension en explicitant leur interprétation de l'histoire (Baron et al., 2011).

À la lecture de ces différentes définitions, nous pouvons conclure que ces termes peuvent être utilisés de manière plutôt similaire dans les recherches. En effet, elles traitent toutes de la manière de lire un livre aux enfants tout en interagissant avec eux au cours de la lecture. Ce type de lecture est fait auprès d'enfants d'âge préscolaire et primaire. Cependant, ces termes présentent quand même certaines différences en ce qui concerne la

visée des dialogues soutenus par l'adulte. En effet, dans la lecture dialogique, on vise à discuter autour du livre tout en soutenant la compréhension à l'aide de commentaires. Les questions posées par l'adulte ne sont pas nécessairement en lien avec un bris de compréhension, comme c'est le cas dans la lecture interactive. Le but de la lecture interactive est d'amener l'enfant à comprendre, à résoudre des problèmes, tandis que la lecture partagée se concentre sur l'apprentissage de stratégies de lecture et que la lecture dialogique se concentre davantage sur le dialogue autour du livre.

Le terme de lecture interactive sera priorisé dans le présent essai afin de décrire le fait que la lecture à voix haute auprès d'un groupe d'enfants est faite de manière interactive dans le but de développer le langage et la compréhension orale. La définition de la lecture interactive correspond davantage à la vision souhaitée dans le cadre de cet essai. L'adulte et les enfants auront une place importante. L'adulte guidera les enfants dans la compréhension du récit en posant des questions ouvertes se basant sur la structure causale du récit, les inférences possibles et en discutant de ce qui est mentionné dans l'album lu. Une grande attention sera accordée aux échanges entre les participants et l'adulte afin de permettre aux enfants de développer leurs habiletés langagières grâce à la lecture interactive.

La lecture interactive n'est pas la seule méthode intéressante au vu de cet essai. Il semble important de s'attarder à la lecture partagée enrichie qui préconise une lecture du même album fait à répétition pendant une semaine et qui vise le développement d'habiletés langagières.

### 2.1.2 Définition : *La lecture répétée, différents termes*

La lecture répétée tout comme la lecture partagée enrichie consiste à ce qu'un adulte lise le même album jeunesse à voix haute plusieurs fois à un enfant ou un groupe d'enfants (Lefebvre, Trudeau et Sutton, 2011 ; Vadasy et Nelson, 2012). Elle prend place alors qu'un adulte lit ou relit un album jeunesse (Sénéchal, 1997; Leung, 2008). Des différences notables sont malgré tout observées entre la lecture partagée enrichie et la lecture répétée.

En ce qui concerne la lecture partagée enrichie, l'album jeunesse est lu pendant cinq jours en permettant à l'enfant de répondre à des questions posées par l'adulte en lien avec la conscience de l'écrit, le vocabulaire littéraire, les inférences et la conscience phonologique. La lecture partagée enrichie se fait auprès d'enfants âgés entre 5 et 8 ans. Le premier jour, l'enseignant lit l'album jeunesse en faisant un enseignement explicite des concepts, des mots sélectionnés et des inférences choisis. Le deuxième jour, afin de susciter la métacognition chez les enfants, l'adulte fait des erreurs et modélise. Les enfants doivent identifier ces erreurs et les corriger. Le troisième jour, l'adulte questionne les enfants et refait la modélisation du premier jour. Le quatrième jour, les enfants sont invités à « lire » l'album jeunesse avec le soutien de l'adulte. Le cinquième jour, l'album jeunesse est mis à la disposition des enfants afin qu'ils en fassent la lecture (Lefebvre et al., 2011).

De son côté, la lecture répétée doit se faire de 3 à 5 fois par semaine et doit être d'une durée variant entre 20 et 30 minutes (Penno et al, 2002; McGee et Schickendanz, 2007; Maynard et al., 2010; Horst et al., 2011; Trivette et al., 2012). La lecture répétée se réalise auprès d'enfant âgé entre 3 et 6 ans. Il est possible pour l'adulte d'animer une discussion afin de susciter des interactions entre les enfants. Les interactions permettent de

discuter et de valider la compréhension du récit. L'adulte peut alors poser des questions ouvertes ou faire des commentaires (Sénéchal, 1997; McGee et Schickendanz, 2007; Trivette et al., 2012). Contrairement à la lecture partagée enrichie, la lecture répétée d'album jeunesse ne vise pas le développement des habiletés de pré-lecture, elle vise particulièrement le développement du vocabulaire et de la compréhension du récit.

Bien que la lecture partagée enrichie inclue l'apprentissage de vocabulaire littéraire et le développement de la compréhension du récit, d'autres composantes telles que le développement de la conscience phonologique et de la conscience de l'écrit font partie de cette méthode, ce qui s'éloigne des habiletés langagières visées dans cet essai. De plus, la lecture partagée enrichie est beaucoup plus stricte dans la manière de mettre en place cette méthode en ce sens que chaque jour, il doit y avoir une tâche réalisée d'une certaine manière et qu'elle doit être faite pendant cinq jours obligatoirement. La lecture répétée est quant à elle beaucoup plus souple dans la mise en place, ce qui laisse la latitude suffisante à la réalisation de cette recherche. C'est pourquoi, dans le cadre de cet essai, le terme lecture répétée sera utilisé afin de se concentrer sur le développement du vocabulaire et de la compréhension du récit en faisant la lecture d'un album jeunesse pendant une semaine.

## **2.2 Les albums jeunesse**

### *2.2.1 Définition*

Chartand (2015) définit l'album jeunesse comme un récit court, découpés en paragraphes, où sont combinés le texte et les images parfois en complémentarité, parfois en redondance, parfois en contrepoint, tous deux indispensables pour construire le sens du récit. Concernant la structure du récit, le rythme est rapide, construit autour d'un événement

central, découpé généralement en trois temps : un nœud, un retard et un dénouement. La séquence narrative est dominante. Le champ sémantique est lié au(x) thème(s) et on peut retrouver plusieurs figures de style et procédés tels que la comparaison, la métaphore, la répétition, l'allitération, l'assonance, les jeux de mots, etc. Les images se trouvent spatialement prépondérantes par rapport au texte.

Les albums jeunesse permettent d'exposer les enfants à différents mots et structures syntaxiques, qui autrement, n'auraient pas été rencontrés dans les conversations de tous les jours. Les albums jeunesse présentent une interaction entre le texte et les images. Ils mettent en place un cadre ludique et pédagogique. L'album jeunesse est un merveilleux véhicule de transmission de connaissances (Poulin, 2017).

### 2.2.2 *La sélection d'albums jeunesse*

Dans le but de propulser le langage des enfants, l'un des critères à considérer est le choix des albums jeunesse lus. Il doit être fait minutieusement pour que les effets de la lecture soient visibles. Il y a plusieurs critères à considérer à cet effet, tels que le langage décontextualisé dans les albums jeunesse et la structuration causale du récit, le vocabulaire employé ainsi que les structures syntaxiques.

De nombreuses recherches (Beck et McKeown, 2001; Foorman, Anthony, Seals et Mouzaki, 2002; Van Kleeck, 2008; Blewitt, Rump, Shealy et Cook, 2009; Wasik, 2010) suggèrent que l'aspect le plus important à considérer lorsque l'on choisit un livre est le langage contextualisé ou décontextualisé de l'album. Le langage contextualisé correspond à ce qui est mentionné dans l'album jeunesse de manière explicite, ce qui inclut toutes les informations qui apparaissent sur les illustrations. Contrairement au langage contextualisé,

le langage décontextualisé fait référence à tout ce qui est abstrait et implicite, ce qui demande de la part du lecteur d'aller au-delà de ce qui est illustré ou dit explicitement par l'auteur (Wasik, 2010). Le langage décontextualisé demande donc au lecteur de mettre en œuvre sa capacité à faire des inférences ou à tirer des conclusions (Wasik, 2010). La présence de langage décontextualisé dans un album jeunesse provoque donc plus facilement une discussion autour du livre en se basant notamment sur les inférences possibles à faire.

Selon les auteurs (Ducret, Jamet et Saada, 2010; Makdissi et Boisclair, 2004; Makdissi, 2012), la structure causale du récit est également à considérer. Les albums jeunesse doivent avoir une structure permettant les inférences, il est donc nécessaire de considérer la structuration des récits. Les récits permettant les inférences causales ont des relations causales entre le but, l'événement perturbateur et les tentatives d'action, une structuration causale nécessaire à la compréhension du récit (Makdissi, 2012). En se basant sur la structuration causale d'un récit canonique, il est possible de déterminer la complexité du récit et d'établir les liens de causalité. Ces éléments seront abordés plus en détail dans les sections suivantes. En sélectionnant adéquatement les albums jeunesse, la lecture en classe permettra d'amener les enfants à développer leurs habiletés d'inférence.

Un autre critère à considérer est le vocabulaire employé (McGee et Schickendanz, 2007; Plessis-Bélair, 2010; Lennox, 2013; Damhuis et al., 2015). La lecture d'histoire est une occasion de rencontrer des mots nouveaux dans un contexte riche. En effet, lorsqu'un enfant rencontre un mot nouveau, il prend en compte le contexte langagier pour construire le sens (Lennox, 2013). Lorsque l'enseignant fait une lecture d'un album jeunesse, il peut choisir des livres qui contiennent un vocabulaire riche, c'est-à-dire un vocabulaire qui va

au-delà du niveau de vocabulaire des enfants (Plessis-Bélair, 2010). Les albums jeunesse ayant une syntaxe riche ont un meilleur potentiel pour élaborer le vocabulaire et propulser la compréhension puisque cela permet d'exposer l'enfant à du nouveau vocabulaire, de nouvelles structures et laisse suffisamment de place à la discussion et à l'analyse (Damhuis et al., 2015; Lennox, 2013; McGee et Schickendanz, 2007).

### 3. LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE À TRAVERS LA LECTURE D'ALBUMS JEUNESSE

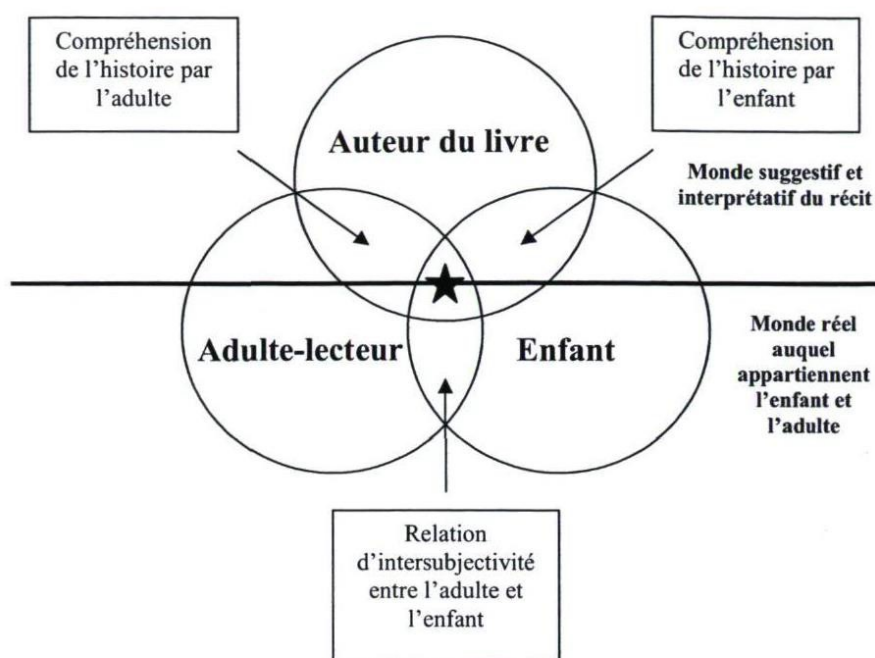
Dans cette section, il sera explicité les liens entre la lecture d'albums jeunesse et le développement du langage chez les enfants d'âge préscolaire. Les habiletés langagières peuvent être davantage développées lorsqu'on place les enfants dans certaines conditions favorisant leur expansion. Dans la problématique, il a été mentionné que les enfants développent beaucoup plus leurs habiletés langagières lorsqu'ils sont en interaction avec les autres. La zone d'intersubjectivité et le type de questions posées permettent de mettre en lumière les effets de l'interaction sur le développement de la compréhension globale d'un texte et la compréhension lexicale.

#### 3.1 L'interaction et la zone d'intersubjectivité

Lors de la lecture interactive, les différents partenaires impliqués construisent ensemble un propos sur un sujet donné. Le développement se fait donc lors d'échanges communicationnels lors d'une activité où la relation de proximité et de partage entre deux personnes est essentielle. C'est ce que Baron (2010) et Boisclair, Doré et Lavoie (2010) appellent l'intersubjectivité littéraire. Il importe que l'adulte et l'enfant soient attentifs l'un à l'autre afin de mettre en place une zone de partage (Boisclair et al., 2010). L'adulte peut



donc profiter de cette intersubjectivité et amener l'enfant vers les apprentissages visés (Trevarthen et Aitken, 2003). La figure 2 permet de mettre en relief l'interaction entre l'enfant, l'adulte et l'auteur du livre et met en évidence que l'auteur du livre fait partie de la zone d'intersubjectivité. L'intersection entre l'enfant, l'adulte et l'auteur qui unit les trois parties représente l'intersubjectivité littéraire où l'enfant et l'adulte construisent leur compréhension autour des propos de l'auteur.



Note. Figure tirée de Baron, (2010).

Figure 1. Contexte trilogique d'intersubjectivité littéraire

La discussion autour du livre permet donc de mettre en place une zone d'intersubjectivité qui permet le développement de la compréhension et de l'interprétation de textes (Makdissi et al., 2010). Cette zone d'intersubjectivité permet à l'enfant et à l'adulte d'élaborer sur un sujet connu. Il est important que les interactions autour de la lecture permettent à l'enfant de clarifier ses propos. On assiste alors à une progression dans

la construction de l'histoire entre l'adulte et l'enfant. Cette progression basée sur les interactions entre l'enfant et l'adulte est nécessaire pour les apprentissages se produisent (Vygotsky, 1933). L'enfant joue alors un rôle actif dans ses apprentissages et l'adulte occupe le rôle de médiateur dans la négociation du sens des nouveaux mots rencontrés et des événements de l'histoire (Lennox, 2013).

### **3.2 La compréhension des textes lus**

Lors de la lecture, l'enfant doit mettre en place différents processus mentaux afin de construire la compréhension de ce qu'il lit ou de ce qu'il entend (Fayol, 2004; Oakhill, Cain et Elbro, 2015). Lorsque l'enfant utilise ses habiletés cognitives afin de comprendre les mots, les phrases et le texte, il construit une représentation mentale cohérente de l'histoire (Kintsch, 1998; Kim et Philips, 2014). Les relations établies entre les différents événements présents dans un récit sont importantes, car elles représentent la compréhension qu'a un enfant du récit qui lui est lu. Ces habiletés de compréhension progressent davantage entre l'âge de 4 et 6 ans et contribuent à la compréhension des informations de l'histoire que l'enfant lit, écoute ou regarde (Florit, Roch et Levorato, 2011; Lepola et al., 2016). Ce processus de compréhension requiert de la part de l'enfant de mettre en œuvre certaines habiletés pour comprendre les informations explicites qui sont présentées dans le texte et les informations implicites qui doivent être inférées à partir du texte (Florit et al., 2011).

Pour comprendre un texte, quatre habiletés de haut niveau doivent être mises en œuvre (Fayol, 2004; van den Broeck et al., 2005; Blanc, 2009) :

- Traiter les aspects linguistiques du texte, soit les mots et les phrases.

- Utiliser ses connaissances pour identifier et connecter les informations de l'histoire entre elles. C'est en faisant des liens entre les différents événements que l'enfant arrivera à construire un réseau cohérent du récit et des événements qui sont présentés.
- Représenter la structure du récit afin de dégager les informations les plus importantes à la compréhension du récit. Plus les événements sont connectés ensemble, plus le lecteur se souvient du récit.
- Évaluer sa compréhension en ciblant les informations pertinentes.

La compréhension repose sur la hiérarchisation des relations causales entre les différents événements d'un récit (Gamba, 2010). En questionnant l'enfant sur les différentes parties du récit, il est possible de constater de la compréhension qu'a un enfant d'un récit et de détecter les incohérences afin d'y remédier et d'amener l'enfant à avoir une représentation complète et cohérente du récit lu (Fayol, 2004).

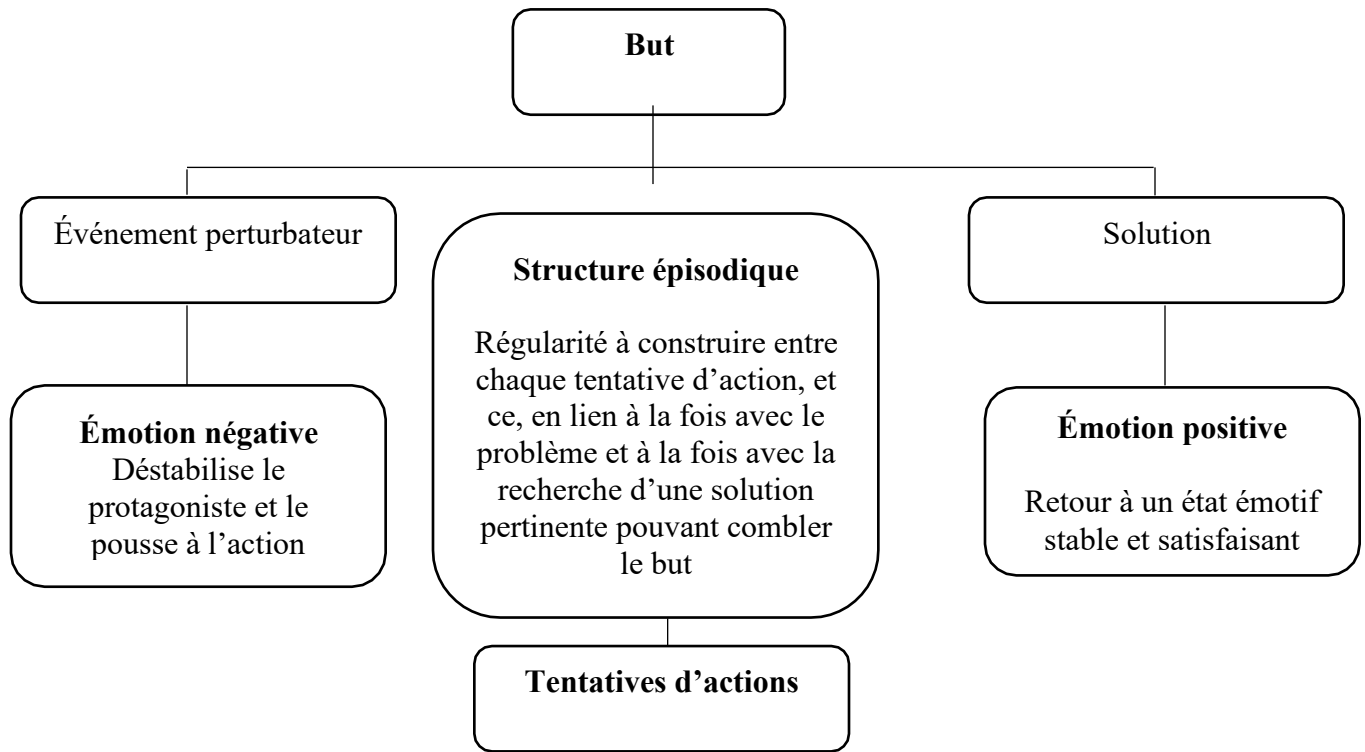
Différents types de questions peuvent être posées à l'enfant lors de la lecture interactive : les questions fermées, les questions semi-ouvertes et les questions ouvertes. Mais toutes n'ont pas le même effet sur le développement langagier. Les questions ouvertes encouragent la participation active de l'enfant, favorisent l'émergence des échanges et permettent de les poursuivre (Sanchez, 2016; Milburn, Girolametto, Weitzman et Greenburg, 2014). L'utilisation de questions ouvertes et les commentaires faits pour compléter la pensée d'un enfant ont une plus grande influence que les questions semi-ouvertes ou fermées (Sénéchal et Cornell, 1993; Lennox, 2013). Les questions posées par l'adulte doivent également permettre à l'enfant de développer ses habiletés à comprendre la structure du récit et à lier les différents événements qui sont présentés (Sanchez, 2016).

Ces questions amèneront les enfants à faire des inférences et ainsi valider leur compréhension de l'histoire.

### *3.2.1 L'évolution des habiletés de compréhension d'un récit*

Dès le plus jeune âge, les enfants prennent plaisir à écouter les histoires et à en raconter (Sulzby, 1996). Pourtant, raconter une histoire est une activité complexe qui demande l'intégration de différentes connaissances et compétences (Stein, 1988). Afin de raconter une histoire, l'enfant doit mettre en application ses connaissances sur le monde et sur le récit. Il doit utiliser son savoir-faire afin de présenter convenablement les thèmes, les valeurs, les buts des personnages (Stein, 1988). Donner à l'enfant la possibilité de raconter dans ses mots ce qui s'est passé dans l'histoire qui vient d'être lue est une stratégie intéressante pour s'assurer de sa compréhension et pour permettre à l'enfant le développement de ses habiletés de narrateur.

Les histoires sont composées de différents éléments. L'identification de ces éléments nous aide à mieux comprendre ce que l'enfant doit être en mesure de comprendre lors de la lecture d'albums jeunesse. Dans chaque histoire, le personnage principal a un but et doit faire face à des obstacles. Makdissi et Boisclair (2006), en s'inspirant de Stein (1988), ont constitué un modèle de structuration causale d'un récit:



Note. Figure tirée de Makdissi et Boisclair, (2004).

Figure 2. Structuration causale d'un récit canonique

L'analyse des récits est essentielle pour que l'adulte comprenne bien la structure causale du récit produit par l'enfant (Figure 3). Ainsi, il est important d'identifier le but, la ou les problématiques, la structure épisodique (les tentatives d'action) et la ou les solutions aux problèmes pour que l'adulte soit en mesure de faire l'analyse causale des événements du récit et soutenir l'enfant en le questionnant lors de la lecture interactive (Makdissi et Boisclair, 2006).

Trabasso et al. (1992) rapportent l'importance de ces composantes lorsque les enfants sont amenés à raconter une histoire. Le développement de la compétence à raconter des histoires suit une évolution et permet de situer l'enfant dans la compréhension du récit

lu. La compréhension repose sur la hiérarchisation des relations causales entre les différents événements présentés dans le récit. Ainsi, malgré le fait que le récit soit présenté à l'enfant de manière linéaire, ce dernier doit extraire une hiérarchie entre les différents événements décrits et les lier ensemble (Blanc, 2009). Pour les enfants de 3 ans, la hiérarchisation entre les événements de l'histoire s'avère complexe, car ils ne sont pas en mesure d'identifier le début, le milieu et la fin d'une histoire. Ils axent leur raisonnement davantage sur les images (Riedl et Young, 2010). À l'âge de 5 ans, les enfants démontrent des signes évidents d'organisation temporelle. Les enfants sont en mesure de construire une trame de causalité suivant le but-tentatives-solution (Riedl et Young, 2010). Plus les enfants grandissent et plus ils sont en mesure d'élaborer une trame de causalité complexe, c'est-à-dire qu'ils sont en mesure d'établir des liens entre des épisodes qui sont interconnectés (Trabasso et Wiley, 2005). C'est vers l'âge de 9 ans que les enfants structurent leur propos suivant un ordre chronologique (McCabe, 1996).

Dans le but de situer les capacités de structuration du récit et les habiletés de compréhension du jeune enfant, Makdissi et Boisclair (2004) ont développé une grille de structuration du récit en 7 niveaux. Cette grille se base sur les composantes du récit de Stein (1988) et permet de mieux situer la compréhension du récit par l'enfant et le niveau de développement de ses capacités de narration.

**Tableau 1: Les niveaux de structuration du récit**

Niveaux	Descriptions
Niveau 0	L'enfant ne dit rien ou il discute d'éléments ne se retrouvant pas dans le récit. Il est possible qu'à ce niveau, l'enfant utilise la page couverture et nomme les objets présents.
Niveau 1	L'enfant est en mesure de nommer un ou plusieurs personnages de l'histoire en utilisant la page couverture.
Niveau 2	L'enfant est en mesure de présenter des actions pertinentes et d'autres, non pertinentes, sans structure de récit. Il présente les événements comme une séquence. Les actions apparaissent isolées les unes des autres.
Niveau 3	L'enfant est en mesure d'identifier certains éléments du récit. On remarque le début d'une structuration du récit. L'enfant utilise des connecteurs, mais il les utilise dans le but de marquer une séquence d'événements. Des liens de causalité sont faits à l'intérieur d'une même composante.
Niveau 4	L'enfant fait un ou plusieurs liens temporels entre deux parties du récit (problème/épisodes ou épisodes/fin).
Niveau 5	L'enfant est en mesure d'établir des liens de causalités, c'est-à-dire qu'il présente des énoncés qui sont liés entre eux. Les liens de causalité entre le problème et les épisodes permettent la construction du but et ceux entre le problème et la fin permettent d'élaborer la solution. Des liens de causalités intercomposantes sont établis.
Niveau 6	L'enfant est en mesure d'expliquer une conséquence, il y a donc une double causalité. Il construit un lien commun qui unit l'ensemble des composantes, ce qui donne place au thème ou à la morale de l'histoire.

Source. Makdissi et Boisclair, (2004).

### 3.2.2 *Le rôle des inférences dans la compréhension du récit*

La compréhension de texte ne se limite pas à ce qui apparaît dans le texte, mais concerne aussi l'habileté de penser au-delà des mots qui sont présents dans le texte et faire des inférences tel qu'expliqué précédemment (Makdissi et Boisclair, 2004; Lennox, 2013).

Dans cet essai, les inférences auront une place centrale puisque c'est sur celles-ci que se basera la chercheuse afin de mieux saisir la compréhension du récit et du vocabulaire chez les enfants. Faire des inférences demande de la part de l'enfant d'être en mesure de faire des liens entre les éléments d'un message (van Kleeck, 2008). Il doit mettre en œuvre des opérations cognitives tout en se référant à ses connaissances sur le monde (Desmarais et al., 2012). Ces capacités sont aussi nécessaires aux pré-lecteurs à qui on lit une histoire.

Il existe différents types d'inférences (Dupin de Saint-André et al., 2013). Dans le cadre de cet essai, les inférences causales et lexicales seront privilégiées, car elles sont nécessaires à la compréhension d'un texte ou d'un discours (Dupin de Saint-André et al., 2013). Les inférences lexicales réfèrent à la capacité qu'a l'enfant d'utiliser ses connaissances sur le contexte et sur les mots qui entourent le nouveau mot pour émettre des hypothèses sur sa signification (Bloom, 1998a; Makdissi et al., 2010). Ce type d'inférence est important dans la compréhension de la microstructure du texte ou d'un discours, soit les unités de la phrase. Les inférences causales quant à elles permettent de donner un sens global au texte et permettent parfois d'unifier certains événements (Makdissi et al., 2010). Elles jouent un rôle important dans la compréhension de la macrostructure d'un texte ou d'un discours, soit la structure globale du texte. Il est donc important qu'un enfant soit en mesure de faire ces types d'inférences.

Plusieurs aspects sont à considérer afin de soutenir un enfant dans la compréhension d'un récit et dans l'apprentissage de nouveaux mots. La compréhension d'un récit revêt différentes facettes et demande de la part de l'enfant de mobiliser plusieurs habiletés. Le soutien de l'adulte lors des lectures et la capacité de faire des inférences causales et lexicales jouent un rôle central dans la mise en place de cette recherche et amènent des



explications sur la manière d'intervenir auprès d'un enfant afin de le soutenir dans le développement de sa compréhension d'un récit et dans l'élaboration de son vocabulaire. Par contre, certaines questions persistent.

#### 4. LE RÉSUMÉ ET LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

En consultant les différents écrits, nous comprenons mieux les habiletés langagières qui doivent être développées chez les enfants d'âge préscolaire en lien avec la compréhension d'un récit et le développement du vocabulaire. Le développement du langage fait un grand bond à l'âge préscolaire. Différents contextes pédagogiques peuvent permettre de stimuler le développement du langage dans le milieu scolaire. Les recherches démontrent que la lecture interactive et la lecture répétée sont des contextes pédagogiques qui peuvent permettre le développement de la compréhension et du vocabulaire. Cependant afin de soutenir les enfants au niveau langagier, certains éléments de la compréhension du récit doivent être considérés afin que l'enfant soit en mesure de mobiliser ses capacités et ses connaissances afin de comprendre les éléments du récit qui sont nécessaires à une bonne compréhension globale du texte.

En constatant des effets bénéfiques de la lecture interactive et de la lecture répétée sur le développement des habiletés langagières, il semble intéressant de mettre en application la lecture répétée d'albums jeunesse en favorisant les discussions autour du livre et le questionnement tels qu'utilisés dans la lecture interactive. La faible quantité d'écrits recensés combinés à la grande variabilité des protocoles utilisés et des résultats obtenus dans les différentes recherches démontrent la nécessité de poursuivre les investigations sur les effets de la lecture répétée d'album jeunesse sur le développement

langagier des enfants d'âge préscolaire. Cette recherche tentera de répondre à la question spécifique suivante : Comment la lecture répétée d'albums jeunesse peut-elle permettre de développer la compréhension du récit et le vocabulaire chez les enfants de maternelle 5 ans?

## **TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODE DE RECHERCHE**

Dans le cadre de ce chapitre méthodologique, il est tout d'abord question de l'approche méthodologique choisie puis de la démarche concrète d'expérimentation qui a été entreprise pour répondre à la question spécifique de recherche soit l'étude de cas multiple. Ensuite, les considérations éthiques, les participants et les outils de collecte de données sont expliqués. Finalement, les stratégies d'analyse de données sont exposées.

### **1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

La méthodologie de recherche fait référence à l'ensemble des procédures mises en place dans le but d'avoir une démarche rigoureuse pour apporter des éléments de réponse à la question spécifique de cet essai. Dans le cadre de cette recherche, l'approche qualitative a été sélectionnée et est présentée ci-dessous. De plus, le devis de recherche, soit l'étude de cas multiples, est expliqué.

#### **1.1 L'approche qualitative**

L'approche qualitative a pour but de comprendre des phénomènes sociaux (Poisson, 1991). Ce type d'approche implique le contact avec les participants par le biais d'entretiens ou d'observation. L'ensemble du processus est fait de manière naturelle, sans mise en scène (Paillé et Mucchielli, 2012). Il n'y a donc ni contrôle rigoureux des variables ni manipulation de celles-ci. Les phénomènes observés sont complexes et sont observés dans les milieux où les interactions se produisent le plus naturellement possible (Fortin et Gagnon, 2016). L'approche qualitative permet d'explorer les phénomènes à partir du point de vue des personnes participants à la recherche (Gaudreau, 2011). Ainsi, elle permet au

chercheur d'étudier des problématiques en profondeur et de chercher le sens des phénomènes observés (Dépelteau, 2007). La compréhension du phénomène est basée sur les données recueillies sur le terrain (Legendre, 2005). Afin de répondre à la question de recherche, le chercheur analysera les données recueillies que ce soit les propos ou les productions des participants (Gaudreau, 2011). Pour ce faire, il explorera, décrira, comprendra et parfois expliquera leurs comportements et leurs interactions (Fortin et Gagnon, 2016). Par conséquent, en ayant le souci de mener cette recherche sur le terrain et d'analyser les phénomènes sociaux en conservant leur caractère le plus naturel possible, la chercheuse se positionne davantage dans un processus de recherche où les interactions sont d'une importance capitale. Cette recherche adopte l'approche qualitative en ce sens que l'on cherche à explorer comment les habiletés langagières peuvent être développées grâce à la lecture répétée d'albums jeunesse.

## **1.2 L'étude de cas multiples**

La présente étude utilise un devis méthodologique appelé étude de cas multiples (Paillé, 2007). Ce type de devis exige de la part du chercheur de mettre en place une investigation portant sur un petit nombre de cas (Paillé, 2007). L'étude de cas multiples permet d'approfondir le phénomène étudié. Il demande donc de la part du chercheur d'analyser en détail plusieurs cas (Gaudreau, 2011). Ce devis consiste à mettre en évidence une situation réelle prise dans son contexte. L'analyse de cette situation permet de montrer comment se manifestent ou évoluent les phénomènes observés (Gaudreau, 2011). L'étude de cas multiple fait appel à plusieurs cas afin de mieux comprendre la problématique vécue. Selon Roy (2009), un cas peut faire référence à un individu, un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus. Afin de pouvoir parler d'un cas, celui-ci doit être

circonscrit dans le temps et l'espace pour déterminer les données qui seront colligées (Pepin, 2017). Les cas sélectionnés peuvent être choisis pour leur caractère révélateur de la problématique, leur potentiel de découverte ou par opportunité d'étudier le phénomène en temps réel. La sélection de plusieurs cas doit se faire considérant plusieurs critères tels que le contexte géographique, la taille du groupe qui nous intéresse, le milieu socioéconomique, etc. (Roy, 2009). Une certaine variabilité est préférable afin d'expliquer les variations ou établir des relations causales en comparant les cas. Si l'on souhaite avoir une sélection plus homogène, l'objectif sera tout à fait différent. Ces cas serviront plutôt à dégager les tendances générales afin de décrire le phénomène (Roy, 2009).

Dans le cadre de la présente recherche, l'étude de cas multiple semble tout à fait pertinente puisqu'elle permettra d'analyser en profondeur l'évolution langagière d'un sous-groupe de participants composé de trois enfants de la classe de la chercheuse. Comme il sera expliqué dans la section 2.1.1, ces enfants seront sélectionnés sur la base de leurs habiletés langagières. Puisque l'étude de cas multiple permet l'analyse en profondeur des problématiques vécues dans un contexte donné, une plus grande attention sera portée à l'analyse des productions langagières des enfants lors d'entretiens individuels.

## 2. LA DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Dans la présente section, il sera question des différentes étapes nécessaires à la réalisation de cette recherche. Ces étapes consistent en la présentation de la méthodologie de recherche soit les aspects éthiques de la recherche, la présentation des participants, les instruments de collecte de données et finalement la démarche d'analyse des données.

## 2.1 Les aspects éthiques de la recherche

Afin de respecter les règles éthiques de la recherche, la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Sherbrooke a été rigoureusement suivie. Les principes fondamentaux de la recherche éthique se fondent sur le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et le principe de justice (Université de Sherbrooke, 1989). Puisque la recherche se déroule auprès d'enfants mineurs, l'autorisation des parents ou du tuteur légal a été requise afin qu'ils puissent y participer. Compte tenu des particularités de la présente étude, deux formulaires de consentement (Annexe A) ont été nécessaires et ont permis aux parents d'attester par écrit de leur accord. Tout d'abord, un premier formulaire de consentement a été fourni aux parents des enfants de la classe ne faisant pas partie de la sélection pour l'étude de cas multiple afin de les informer de la tenue d'une recherche en classe et d'obtenir leur accord pour que la chercheuse fasse des enregistrements audios des séances de lecture interactive en grand groupe. Un second formulaire a été utilisé afin de demander aux parents des trois enfants sélectionnés leur autorisation afin que leur enfant participe à l'étude de cas en réalisant des entrevues individuelles avant et après l'expérimentation de lecture répétée. Des enregistrements audios ont également été faits afin de conserver des traces de ces entretiens. Enfin, afin d'informer la Centre de services scolaire et la direction de l'école de la réalisation de cette étude de cas multiple et d'obtenir leur approbation, une lettre informative (Annexe B) leur a été envoyée.

La recherche ne présente aucun risque pour les participants puisque les activités qui seront proposées dans ce cadre font partie des activités typiquement réalisées en salle de classe et avec lesquelles les enfants sont familiers. De plus, les activités seront proposées

aux enfants pendant les heures de classe et ont été menées dans un cadre ludique. Les données traitées au cours de la recherche restent confidentielles en ce sens que des verbatims des entrevues ont été rédigés et des noms fictifs ont été utilisés afin qu'ils soient impossibles de les retracer. De plus, les données recueillies seront effacées lorsque le dépôt de l'essai sera autorisé. Ces particularités ont été spécifiées dans le formulaire fourni aux parents ou tuteur légal.

### *2.1.1 La présentation des enfants*

L'expérimentation de lecture répétée d'albums jeunesse s'est déroulée dans la classe de maternelle de la chercheuse. Il s'agit plus spécifiquement d'une classe de maternelle 5 ans en milieu défavorisé qui se situe dans une école du Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais à Gatineau. La classe de maternelle de la chercheuse compte 19 élèves. La présente étude a été réalisée auprès de trois enfants de la classe qui ont été sélectionnés sur la base de leurs habiletés langagières. Dès le début de l'année scolaire, la chercheuse a porté une attention particulière à tous les enfants de la classe pour déterminer ceux qui présentaient des habiletés langagières moins développées que leurs pairs. Ce jugement a été porté à partir des interactions entre l'enfant et ses pairs et avec la chercheuse et de la compréhension des consignes données à l'oral par cette dernière. Une grille d'observation (ANNEXE C) a été complétée afin d'aider la chercheuse à porter un jugement fiable. Les enfants sélectionnés ne devaient pas avoir de diagnostic de trouble quelconque ni être suivi en orthophonie ou en orthopédagogie afin de ne pas ajouter une variable supplémentaire aux résultats de la recherche. De plus, la langue maternelle des enfants devait être le français.

À la suite des observations faites en classe par la chercheuse, trois enfants ont été sélectionnés afin de participer à l'étude de cas. Il s'agit de Samantha, Oscar et Roger. Tout d'abord, Samantha fut sélectionnée puisque malgré le fait qu'elle parle beaucoup, son vocabulaire est plutôt limité. Elle cherche parfois ses mots ou substitue un mot qu'elle ne connaît pas par un autre ne voulant pas toujours signifier la même chose. Elle omet parfois des mots lorsqu'elle construit ses phrases. Au niveau de la compréhension de ce qui est dit, Samantha a parfois une interprétation erronée de ce qui est dit. Lorsque le message est long et complexe, Samantha a de la difficulté à relier toutes les informations entre elles et l'adulte doit segmenter le discours. Ensuite, la chercheuse a sélectionné Oscar puisqu'il a de la difficulté à comprendre les consignes qui lui sont données. L'adulte doit répéter et illustrer ses consignes avec un exemple afin qu'Oscar soit en mesure de les comprendre. Ses interactions avec les autres sont plutôt fluides, mais restent simples. Son vocabulaire est limité aux conversations de base. Finalement, la chercheuse a choisi Roger puisque malgré le fait que Roger parle beaucoup, son discours est décousu et sa compréhension est limitée. Il perd souvent le fil de ses idées. Ses phrases sont parfois complexes et il est en mesure d'utiliser du vocabulaire littéraire. Par contre, Roger a de la difficulté à associer un mot à une signification. Il se base sur le contexte pour déduire une signification, ce qui occasionne souvent des incompréhensions. Il a également besoin que l'adulte segmente les consignes afin qu'il comprenne ce qui est attendu de lui.

## **2.2 Les outils de collecte de données**

Afin de mener à bien cette étude et d'assurer la validité des résultats, différents outils de collecte de données ont été sélectionnés. Chaque outil sera présenté dans les



paragraphes suivants ainsi qu'une justification appropriée de la pertinence de leur utilisation.

### *2.2.1 Le journal de bord*

Le journal de bord est un outil intéressant en ce sens qu'il permet de noter les observations, mais également les réflexions du chercheur (Loiselle et Harvey, 2007). Il a pour objectif de saisir directement les pratiques en acte et non à travers différents outils de médiation (Arborio, 2007) et permet de décrire les événements observés. Les notes prises ont permis de relever ce qui a été observé et de décrire les interactions entre les personnes (Fortin et Gagnon, 2016). Il est essentiel, selon Martineau (2005), d'observer le déroulement des événements, en garder une trace proposer une interprétation de ce qui a été constaté. Dans le but de noter les changements observés sur le terrain relativement à la progression langagière des enfants, des observations sont nécessaires. Ces dernières ont été notées dans le journal de bord de la chercheuse.

Pour la réalisation de cette étude de cas multiple, les notes dans le journal de bord ont été consignées chaque jour. Cet outil de collecte de données est pertinent à la présente étude puisqu'il s'agit d'un outil complet qui permet de noter les productions langagières des enfants sélectionnés pour l'étude de cas multiple dans un environnement naturel et où les productions langagières sont spontanées, mais également les réflexions de la chercheuse. Les notes prises dans le journal de bord concernent seulement les trois enfants participant à l'étude de cas. Les observations notées dans le journal de bord ont permis de conserver des traces des entretiens réalisés auprès des trois enfants participant à la recherche et de consigner des réflexions et des décisions prises pendant la phase de collecte

de données (Hensler, 2009; Guay et Prud'homme, 2018). Non seulement toutes les informations consignées servent à rendre compte du déroulement et des caractéristiques du contexte, mais la prise de note permet également au chercheur d'élargir l'interprétation des résultats (Hensler, 2009; Guay et Prud'homme, 2018).

### 2.2.2 *L'entretien individuel*

De façon générale, l'entretien individuel peut être vu comme une méthode de cueillette de données où l'on retrouve une interaction entre un intervieweur et un interviewé dans le but de partager des connaissances et de mieux comprendre un phénomène (Baribeau et Royer, 2012). L'entretien vise à garder des traces réelles de la complexité d'une situation donnée en permettant aux individus de s'exprimer librement sur un sujet. Il permet d'établir un cadre plus personnel où les interactions sont privilégiées afin d'avoir le point de vue des individus, leur compréhension et leur vision du monde. L'entretien permet de rendre ces points de vue explicites et de les comprendre en profondeur (Baribeau et Royer, 2012).

L'entretien semble tout indiqué dans la réalisation de cette étude de cas multiple, car il permet d'avoir accès à la pensée et aux capacités langagières des enfants du préscolaire concernant la compréhension du récit de l'album jeunesse lu, mais également de constater la manière dont les enfants apprennent les mots nouveaux. Les perceptions des enfants, leur compréhension du récit de l'album jeunesse, la manière dont ils interprètent l'histoire sont des éléments importants à considérer pour répondre à la question de recherche.

Dans le cadre de la présente recherche, des entretiens individuels ont été réalisés auprès des trois enfants. Ces entretiens ont eu lieu deux fois pendant la phase

d'expérimentation, soit le lundi et le vendredi. Un autre entretien a été réalisé deux semaines après la semaine de lecture répétée. Ce troisième entretien a permis à la chercheuse de voir si les résultats obtenus en lien avec la compréhension du récit et l'apprentissage de mots nouveaux pendant la semaine de lecture répétée restent stables ou s'ils évoluent. L'entretien dirigé a été privilégié pour cette étude de cas multiple puisque les questions ont été préalablement préparées et la chercheuse a guidé le déroulement de l'entretien en posant des questions ouvertes (Fortin et Gagnon, 2016). Tous ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

Trois outils de collecte de données ont été utilisés lors des entretiens individuels, soit le rappel de récit, les questions d'inférences causales et lexicales et une tâche de compréhension de mots.

Tout d'abord, chaque enfant a dû faire le rappel de récit de l'album jeunesse qui a été lu préalablement à voix haute par la chercheuse, sans l'album jeunesse. Cependant, l'album jeunesse était tout de même placé devant eux, ils pouvaient donc voir la page couverture. La consigne suivante a été donnée à chacun des enfants participant à l'étude : *« Maintenant que tu as entendu l'histoire, c'est ton tour. Peux-tu me raconter cette histoire dans tes mots? »* Lorsque l'enfant n'était pas en mesure de produire un rappel de récit, la chercheuse donnait la possibilité à l'enfant de faire le rappel de récit avec l'album jeunesse entre les mains. Grâce au rappel de récit, il a été possible de faire ressortir de façon détaillée les différentes composantes du récit produit par chacun d'eux. À la suite du rappel de récit, la chercheuse a posé des questions d'inférence causale aux enfants dans le but de leur donner l'opportunité d'établir des relations causales entre les événements de l'histoire.

Puis, une tâche de compréhension de mots a été présentée aux enfants afin qu'ils puissent démontrer leur compréhension du vocabulaire. Trois termes présents dans les albums jeunesse lus en classe ont été utilisés. Dans l'album jeunesse *Léon et Albertine* (1995), les mots « picorer », « mauviette » et « sérénade » ont été choisis, tandis que dans l'album jeunesse *Le petit chevalier qui combattait les monstres* (2015), les mots sélectionnés sont : « forteresse », « ligoté », « triplés ». Ces mots ont été sélectionnés puisqu'ils font parties d'un vocabulaire plus littéraire. La chercheuse présentait l'illustration de l'album jeunesse où se situait le mot en question. Les enfants ont eu à expliquer dans leurs propres mots ce que ces termes signifient. Cette méthode a été privilégiée seulement lors des entretiens du lundi et du vendredi de la semaine de lecture répétée puisque cela se correspond à la méthode utilisée lors des lectures interactives et qu'elle permet aux enfants de faire des liens entre le contexte littéraire et le mot prononcé, ce qui peut aider l'enfant à faire des inférences lexicales. Pour l'entretien qui a eu lieu deux semaines après la semaine de lecture répétée, une tâche d'identification d'images en lien avec les trois mêmes mots ciblés pendant la semaine de lecture répétée leur a été proposée (Annexes E et H). Cinq images ont été placées devant les enfants dont trois correspondaient aux mots sélectionnés dans l'album, les deux autres images faisaient référence à des éléments du récit, mais ne correspondaient pas aux mots ciblés. La chercheuse a énoncé à voix haute un des trois mots sélectionnés et a demandé aux enfants de choisir l'image qu'il représente parmi les cinq images présentées (van den Brock et al., 2005; Damhuis et al., 2015). Cette modification dans la tâche demandée a permis de constater de la réelle compréhension du mot sans se baser sur le contexte littéraire de l'album jeunesse.

## 2.3 L'expérimentation en milieu scolaire auprès des enfants de maternelle 5 ans

### 2.3.1 *Le déroulement de l'expérimentation*

Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse a fait la lecture d'un album jeunesse pendant une semaine dans sa classe de maternelle à deux reprises pendant l'année scolaire, soit en novembre et en février. Le mois de novembre a été choisi, car il semble que les mois de septembre et d'octobre sont moins propices à ce type d'expérimentation en ce sens que les enfants sont plus dans une période d'adaptation à leur nouvel environnement et apprennent à intégrer la routine de la journée. De plus, certains enfants sont moins habitués à la lecture en début d'année. Un certain temps est nécessaire afin qu'ils s'habituent à être assis pendant une certaine période pour écouter une histoire. Ce battement de deux mois entre le début de l'année scolaire et le mois de novembre leur a permis d'être suffisamment prêts pour participer à l'expérimentation et en bénéficier au maximum. Concernant le mois de février, il a été sélectionné, car à ce moment de l'année, trois mois se sont écoulés depuis la première phase d'expérimentation. Cela laisse également suffisamment de temps à la chercheuse de constater des premiers résultats obtenus lors de la première phase d'expérimentation.

Chaque expérimentation s'est déroulée sur une semaine de cinq jours de classe. Pour chaque phase d'expérimentation, un même album jeunesse a été lu aux enfants chaque jour. Trois entretiens ont été réalisés avec chaque enfant : un entretien initial a été fait le lundi, un entretien de mi-parcours le vendredi de la semaine de lecture répétée et un entretien final a été fait deux semaines suivant la semaine de lecture répétée (Tableau 2).

#### **Tableau 2: Calendrier de réalisation**

Jour de la semaine	Étape de l'expérimentation	Outil de collecte
Lundi	Lecture de l'album jeunesse, sans intervention de la part de l'adulte.	Journal de bord Entretiens individuels
Mardi, Mercredi et Jeudi	Lecture avec interactions et questions d'inférence causale et lexicale.	Journal de bord
Vendredi	Lecture de l'album jeunesse et reprise des questions plus difficiles.	Journal de bord Entretiens individuels
Deux semaines plus tard		Journal de bord Entretiens individuels

Lors de chaque phase d'expérimentation, la chercheuse a animé la lecture et a suivi un calendrier strict pour la réalisation de la lecture répétée (Tableau 2). Le lundi, la chercheuse a lu l'album sans interruption, sans faire aucun commentaire ni poser de question, et ce, afin de constater la réelle compréhension des enfants participants à l'étude de cas multiple. Les enfants pouvaient émettre des commentaires ou poser des questions, les enfants pouvaient répondre entre eux ou les questions restaient sans réponse puisque la chercheuse restait concentrée sur la lecture. Les jours suivants, pendant la lecture, la chercheuse a posé des questions d'inférences causales se basant sur la structure du récit afin d'amener l'enfant à établir des relations causales entre les événements et des questions d'inférence lexicale. Les questions ont été préparées à l'avance et ont servi à la fois pour

la séance de lecture interactive et pour les entretiens. Toutes les questions préparées pour l'animation de la lecture interactive n'ont pas été posées lors d'une même séance afin de ne pas causer une surcharge cognitive chez les enfants. Les questions en lien avec le problème du récit et les solutions et en lien avec les émotions vécues par les personnages ont été sélectionnées, puis deux questions en lien avec les mots sélectionnés pour la séance du mardi. Ensuite, le mercredi, les questions portant sur les tentatives d'action ont été posées et une question en lien avec le vocabulaire sélectionné. Puis, le jeudi et le vendredi, les questions ayant causé des difficultés aux enfants étaient reprises et les questions d'inférence lexicales étaient toutes posées. La durée de la séance de lecture interactive était également considérée et ne devait pas durer plus de 20 minutes.

### 2.3.2 *La sélection des albums jeunesse utilisés lors des phases d'expérimentation*

Pour réaliser la lecture répétée, deux albums jeunesse distincts ont été sélectionnés soit *Léon et Albertine* de Christine Davenier (1997) pour celle du mois de novembre et *Le petit chevalier qui combattait les monstres* de Gilles Tibo (2015) en février. Comme expliqué précédemment, la sélection des albums se base sur les écrits scientifiques qui mettent en évidence que les albums qui présentent un récit complexe, qui sont riches en syntaxe et en vocabulaire ont des effets bénéfiques sur le développement langagier des enfants (McGee et Schickendanz, 2007; Lennox, 2013). Une analyse du vocabulaire employé et de la syntaxe a été faite. De plus, afin de s'assurer de la richesse des albums jeunesse sur le plan de la complexité du récit, une analyse de chacun des albums utilisés a été faite à partir du modèle de la structuration causale d'un récit de Makdissi et Boisclair (2004) (Cf. Chapitre 2) dans le but de concevoir le réseau de relations entre les différentes composantes de l'histoire (Figures 3 pour le premier album et 4 pour le second).

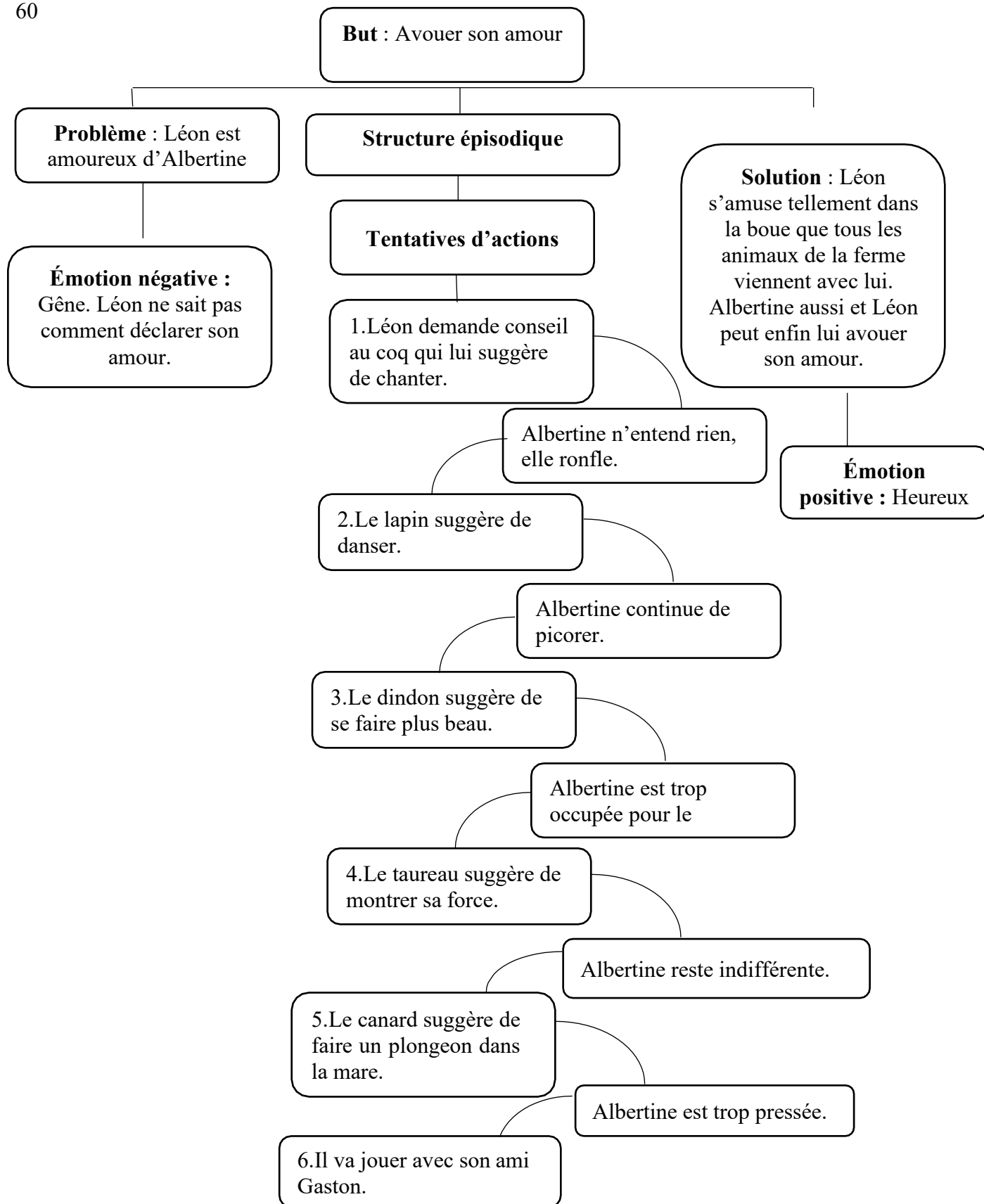


Figure 3. Structuration causale du récit *Léon et Albertine* (1997)



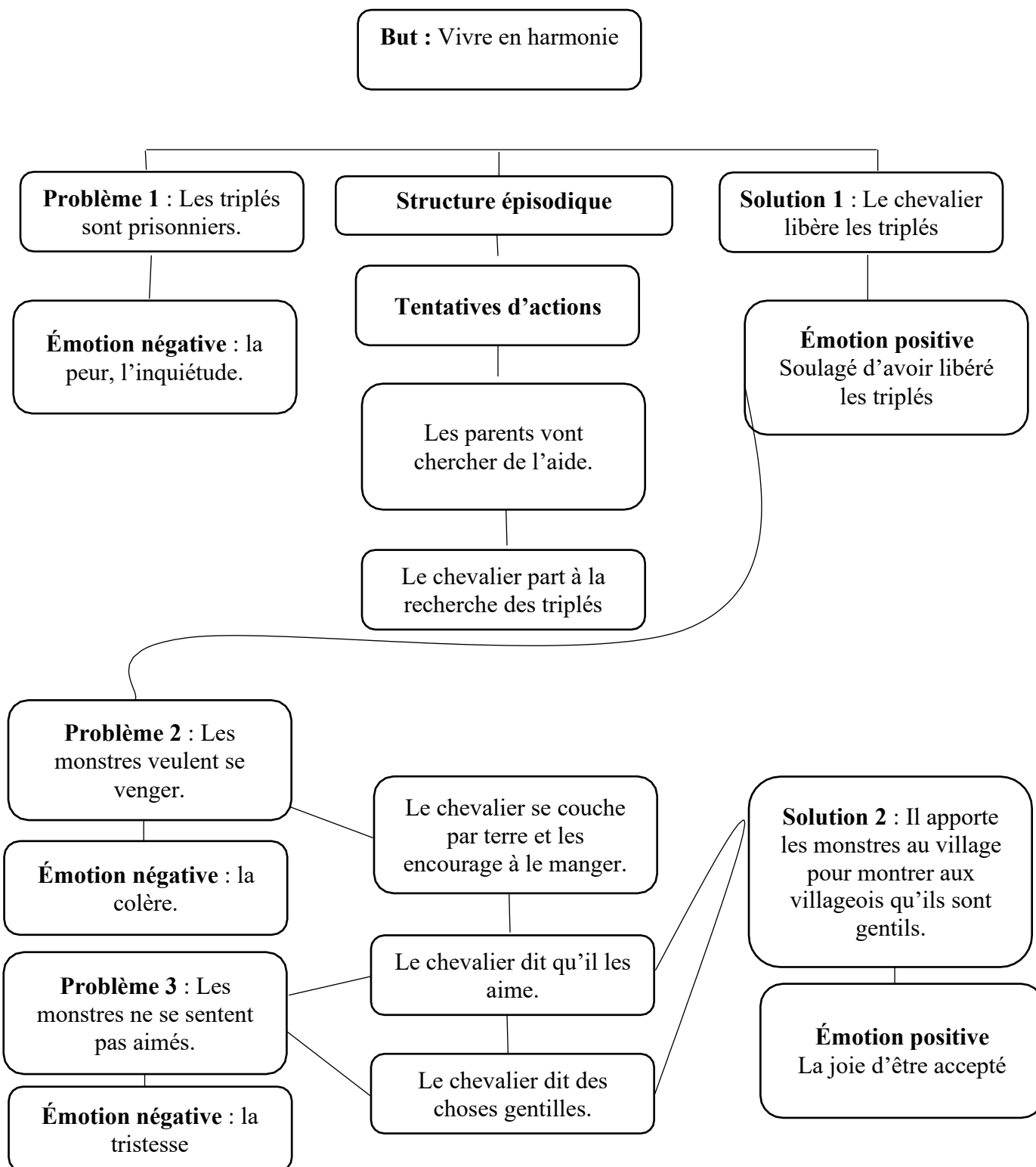


Figure 4. Structuration causale du récit - *Le petit chevalier qui combattait les monstres*

(2015)

Tel que mentionné dans le cadre de référence, cette analyse est essentielle, car elle permet d'identifier le but, la ou les problématiques, la structure épisodique (les tentatives d'action) et la ou les solutions aux problèmes. Les questions d'inférence causale (Tableau 3 et 4) ont été élaborées à partir de ces moments clés du récit.

Tableau 3. Questions d'inférence causale en lien avec l'album jeunesse *Léon et Albertine* (Davenier, 1997)

	<i>Questions d'inférence causale</i>
Question 1 en lien avec le problème	Léon a un problème. C'est quoi son problème?
Question 2 en lien avec les tentatives d'action	Léon est allé voir les animaux. Il est allé voir le coq, le lapin, le dindon, le taureau et le canard. Pourquoi il est allé voir les animaux?
Question 3 servant à lier les tentatives d'action et la solution	Est-ce que les animaux ont aidé Léon?
Question 4 en lien avec la solution	Est-ce que Léon a trouvé une solution? Qu'est-ce que c'est?

Tableau 4. Questions d'inférence causale en lien avec l'album jeunesse *Le petit chevalier qui combattait les monstres* (Tibo, 2015).

	<i>Questions d'inférence causale</i>
Question 1 en lien avec le problème #1	Les parents amènent un problème au petit chevalier. C'est quoi le problème?
Question 2 servant à lier les tentatives d'action et la solution #1	Que fait le chevalier pour résoudre le problème?
Question 3 en lien avec le problème #2	Lorsque les triplés sont libérés, comment se sentent les monstres? Pourquoi?
Question 4 servant à lier le problème #2 et les tentatives d'action	Que fait le chevalier pour ne pas que les monstres lui fassent du mal?

Question 5 en lien avec la solution #2	Que fait le chevalier pour empêcher que les monstres recommencent?
--	--

## 2.4 L'analyse des données

Dans le but de répondre à la question spécifique de recherche posée, une analyse qualitative des données recueillies lors de cette étude de cas multiple a été faite à partir des entretiens individuels et des notes prises dans le journal de bord. De façon générale, l'analyse qualitative permet de produire des résultats de recherche par raisonnement inductif, c'est-à-dire en mettant en évidence et en interprétant les données d'un corpus afin d'émettre des résultats généraux (Fortin et Gagnon, 2016). L'analyse des données d'une étude de cas multiple est étroitement liée à la collecte des données. La description des résultats se fait à mesure que l'étude de cas multiple prend forme (Fortin et Gagnon, 2016). L'analyse des données permet de produire une description détaillée des cas. Afin d'analyser les données, la chercheuse a commencé par organiser les renseignements recueillis en retranscrivant les entretiens individuels. Les analyses porteront spécifiquement sur la compréhension du récit et l'apprentissage des mots nouveaux.

### 2.4.1 L'analyse de la compréhension du récit

L'analyse de la compréhension du récit des enfants s'est faite à partir des récits produits par ces derniers lors des entretiens individuels et a permis de mettre en évidence le niveau de structuration de chaque récit produit à partir de la grille de Makdissi et Boisclair (2004) (Cf. Chapitre 2). Pour cela, les différentes composantes qui constituent le récit et les différents liens de causalité entre celles-ci ont été identifiés dans tous les récits. L'analyse a inclus également les réponses aux questions d'inférences (Tableau 3 et 4)

posées lors des entretiens individuels puisque ces réponses viennent aussi démontrer la compréhension du récit et que des liens de causalité pourraient apparaître entre les différents éléments du récit.

#### *2.4.2 L'analyse de l'apprentissage des mots nouveaux*

L'analyse des tâches de définition de mots, où l'enfant devait répondre à des questions d'inférences lexicales et d'identification des images en lien avec les mots sélectionnés dans les albums a été faite de manière à déterminer dans un premier temps, les mots définis adéquatement et dans un deuxième temps, les images identifiées adéquatement par l'enfant. Tout d'abord, les définitions produites par chacun des enfants ont été analysées afin de voir si l'enfant a été en mesure de produire une définition. Puis, les données recueillies lors de l'entretien final ont été analysées afin de voir si les enfants étaient en mesure d'identifier l'image correspondant au mot prononcé par la chercheuse. Ensuite, une comparaison entre les mots définis le lundi et le vendredi ainsi que les mots identifiés sur les images a été réalisée afin d'observer la rétention de la signification du mot entre les trois entretiens. Finalement, une analyse qualitative des définitions produites et des images identifiées par l'enfant a été faite dans le but de tenter de dégager les raisons de ces incompréhensions.

## QUATRIÈME CHAPITRE. CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le quatrième chapitre de cet essai se penche dans un premier temps sur la présentation des résultats obtenus lors de la mise en place de l'étude de cas. Dans un deuxième temps, il est question de l'interprétation des résultats.

### 1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette étude de cas multiple vise à constater la progression dans la compréhension du récit et l'apprentissage de mots nouveaux en situation de lecture répétée d'album jeunesse, c'est-à-dire qu'un album jeunesse est lu chaque jour pendant une semaine, et ce, pour chacune des phases distinctivement. L'étude de cas multiple s'est déroulée auprès de trois enfants, à deux moments précis dans l'année scolaire en cours, soit au mois de novembre et au mois de février. Deux albums jeunesse ont été choisis sur la base de la variété du vocabulaire et de la structure du récit, le premier s'intitule *Léon et Albertine* de Christine Davenier (1997) et a été lu en novembre, le second intitulé *Le petit chevalier qui combattait les monstres* de Gilles Tibo (2015) a été lu en février. Des questions d'inférences causales et lexicales ont été posées pendant les lectures interactives effectuées chaque jour.

Trois entretiens ont été réalisés avec chaque enfant : un entretien initial a été fait le lundi, un entretien de mi-parcours le vendredi de la semaine de lecture répétée et un entretien final a été fait deux semaines suivant la semaine de lecture répétée. Les résultats obtenus découlent des entretiens individuels et des notes prises dans le journal de bord tout au long de l'étude de cas multiple. Lors de chaque entretien individuel, les enfants ont fait

un rappel de récit, tout d'abord sans l'album afin d'éviter que l'enfant se base sur les illustrations pour construire son récit et avoir vraiment accès à sa compréhension. Cependant, l'album jeunesse était tout de même placé devant eux, ils pouvaient donc voir la page couverture. Si la chercheuse constate que les enfants ont de la difficulté à raconter l'histoire, l'album jeunesse leur est remis pour soutenir le rappel de récit. Ensuite, il a été demandé à l'enfant de répondre à des questions d'inférences causales et lexicales. Les tâches de rappel de récit et de questions d'inférence causales ont été réalisées les uns à la suite des autres pendant les entretiens individuels. Finalement, lors des entretiens initiaux et de mi-parcours, il a été demandé aux enfants de définir les mots sélectionnés afin de démontrer leur compréhension, une tâche qui s'apparente davantage à ce qui a été fait lors des lectures interactives en grand groupe. Lors de l'entretien final, chaque enfant a été amené à identifier l'image (Annexes E et H) correspondant au mot prononcé par la chercheuse. Ces résultats seront présentés de façon successive pour chacune des périodes d'expérimentation (novembre et février), pour chaque outil de collecte de données ainsi que pour chacun des cas observés.

### **1.1 Résultats de la première phase d'expérimentation**

Dans l'album jeunesse utilisé pour cette première phase d'expérimentation, la structuration du récit est la suivante : Léon le cochon est amoureux d'Albertine et ne sait pas comment lui avouer son amour (problème), il va demander conseil à plusieurs animaux qui lui proposent différentes solutions (tentatives d'action) pour que finalement lorsqu'il s'amuse dans la boue, il tombe nez à nez avec Albertine et finit par lui chuchoter à l'oreille qu'il l'aime (solution).

### 1.1.1 Compréhension du récit

#### 1.1.1.1 Samantha

Lors de l'entretien initial, sans avoir l'album jeunesse en soutien, Samantha commence son rappel de récit en disant : « *Ça parle d'un cochon... un coq* » (Samantha). Par la suite, un silence s'installe. La chercheuse propose après un certain temps qu'elle prenne l'album jeunesse afin de rappeler l'histoire. Avec l'album jeunesse en main, Samantha décrit seulement les illustrations de la page couverture et les illustrations de l'album jeunesse. En effet, elle dit : « *C'est l'histoire d'un cochon et d'un coq [...] Un coq, Il chante. Un lapin. Il danse. C'est quoi ça? Un mouton. Un canard [...] Deux cochons. Un petit cochon et un grand cochon* ». Elle identifie ainsi les personnages présents dans l'histoire et décrit les illustrations.

Les questions d'inférence causale posées après la production du rappel de récit permettent d'approfondir la réelle compréhension de l'enfant et d'apporter des nuances en lien avec la compréhension du récit. Pour la question en lien avec le problème de Léon, nous constatons que Samantha comprend que Léon n'a pas réussi à faire quelque chose puisqu'elle mentionne : « *Parce que y'a pas réussi à faire des affaires* ». L'adulte tente d'en savoir davantage en posant la question : « *quelles affaires?* » Samantha dit alors : « *De sauter* ». L'adulte questionne alors l'enfant à nouveau en demandant : « *Pourquoi il est allé voir ces animaux?* » Samantha répond que Léon est allé voir les animaux pour avoir de l'aide. Cependant elle dit également que les animaux ne l'ont pas aidé et que Léon n'a pas trouvé de solution. Par ces propos, nous observons que Samantha cerne la raison des actions de Léon dans le récit en mentionnant qu'il va voir les animaux pour obtenir de l'aide. Elle dit également que malgré les suggestions des animaux, ceux-ci ne l'ont pas

aidé. Par contre, Samantha ne fournit pas d'information sur la solution présente dans le récit.

Quatre jours plus tard, lors de l'entretien de mi-parcours, l'adulte demande à Samantha de produire tout d'abord un rappel de récit sans l'album jeunesse, c'est-à-dire qu'elle n'a accès qu'à la page couverture, il lui est impossible d'ouvrir l'album jeunesse. Samantha nomme trois personnages du récit en utilisant la page couverture. En effet, au début de l'entretien, elle répond : « *Le taureau... Mmm... le canard, le lapin* ». Ensuite, elle fait part de son incompréhension : « *euh... je m'en souviens pu des autres* », « *je sais pas* ». L'adulte lui remet l'album jeunesse pour la soutenir dans le rappel de récit et l'incite à l'ouvrir. Samantha tourne les pages. L'adulte intervient davantage en posant des questions afin de faire en sorte que le rappel de récit soit plus complet et dirige les réponses de Samantha en l'orientant sur le fait qu'il y a d'autres événements qui suivent en disant : « *Qu'est-ce qu'il fait le coq? [...] Qu'est-ce qui arrive?* » Samantha présente deux actions pertinentes sans structure de récit : « *Il chante [...] Il danse* ». Les informations relatées sont en lien avec des éléments illustrés dans l'album jeunesse, mais aucune trame narrative n'est observée.

À partir des questions d'inférence causale, Samantha identifie le problème du récit : « *Il est amoureux* ». Lorsque l'adulte questionne l'enfant en lien avec les tentatives d'action, Samantha donne son interprétation de la situation en mentionnant que les animaux n'ont pas été en mesure d'aider Léon. Samantha introduit ici l'idée que Léon est allé voir les animaux pour demander de l'aide, mais que ceux-ci n'ont pas été en mesure de l'aider à faire sa déclaration d'amour. Nous voyons également la capacité de faire des liens entre les éléments alors que l'enfant répond à la question : « *Il voulait faire des efforts* ».



*pourquoi?* » Elle répond : « *Pour être amoureux du coq.* » Dans cet extrait, nous voyons émerger un lien entre les tentatives d'action et la problématique du récit. Pour terminer, Samantha parvient à identifier la solution au problème vécu par Léon : « *Il s'est fait chuchoter dans la boue chui amoureux.* »

Lors de l'entretien final, Samantha nomme les personnages principaux présents sur la page couverture. Par la suite, Samantha reste en silence. L'adulte lui remet l'album jeunesse entre les mains. Samantha nomme le problème : « *Y'a un cochon qui est tombé amoureux d'un coq* ». Par la suite, elle identifie certaines tentatives d'action : « *il y a quelqu'un qui ronfle [...] le cochon danse [...] il nettoie sa toilette [...] il faire des efforts* » Samantha mentionne aussi que Léon est triste. Finalement, elle nomme la solution au problème en disant que Léon et Albertine jouent dans la boue et que Léon chuchote à l'oreille d'Albertine qu'il l'aime. Samantha mentionne que Léon est triste. L'adulte demande alors à Samantha « *Pourquoi il est triste?* » afin de pousser Samantha à donner plus d'information sur sa compréhension du récit ce qui a amené Samantha à mentionner que Léon est triste parce que les animaux ne l'ont pas aidé. Des liens de causalité entre le problème et les tentatives d'action émergent alors.

Par la suite, la chercheuse questionne l'enfant en lui posant des questions d'inférence causale. Lorsque la question en lien avec le problème est posée, Samantha répond : « *Il est tombé amoureux.* » L'enfant fournit une réponse à la question en lien avec les tentatives d'action : « *Parce que il a pas aidé à faire des efforts* ». En ce qui concerne la question en lien avec la solution, Samantha mentionne que : « *Y'est venu, après il a joué dans la boue, pi les animaux de la ferme sont venus jouer dans la boue* ». Samantha identifie le moment dans le récit où le personnage principal résout le problème.

Par conséquent, grâce aux questions d'inférence, nous pouvons constater que Samantha a établi des liens de causalité entre le problème et les tentatives d'action, qu'elle comprend ce que proposent les animaux à Léon ne l'aide pas à résoudre son problème. Elle parvient également à dégager la solution trouvée par Léon et à faire des liens de causalité entre le problème et la solution.

#### 1.1.1.2 Oscar

Lors de l'entretien initial, Oscar refuse de raconter l'histoire à l'adulte. Il semble anxieux, il gigote sur sa chaise, il regarde autour de lui et il dit notamment à propos de l'histoire : « *je sais pas c'est quoi* », « *euh... euh... je sais pas* ». Après un moment, voyant qu'il ne dit rien de plus, l'adulte donne l'album jeunesse à l'enfant. Il débute donc le récit avec l'album jeunesse entre les mains et identifie le problème : « *Le cochon y'est amoureux de lui* ». Il continue en disant : « *oooh ooohh... je le savais. Y'est amoureux de l dindon. Il est triste à cause qu'il est pas amoureux. Il veut dire est-ce que je peux être amoureux? Ok. Il veut être amoureux.* » Pour terminer son récit, Oscar nomme les personnages qu'il voit sur les illustrations : « *euh... euh... le coq... le dindon... le taureau... je sais pas...* ».

Lorsque la chercheuse pose des questions d'inférence causale, Oscar identifie le problème comme lors du rappel de récit en disant que le cochon est amoureux et il lie le problème aux tentatives d'action en disant : « *Il va voir les animaux parce que il est amoureux* ». Nous commençons à voir des liens de causalité entre le fait que Léon est allé voir les autres animaux parce qu'il est amoureux et qu'il ne sait pas quoi faire.

Lors de l'entretien de mi-parcours, Oscar produit un rappel de récit en commençant ainsi : « *Léon et Albertine... ahhh je sais pas...* » Il démontre son angoisse en se tortillant

sur sa chaise, il fuit le regard de la chercheuse, il marmonne et il dit qu'il ne sait pas lire. Afin de le mettre plus à l'aise, l'adulte lui remet l'album jeunesse et tente de le rassurer en lui disant qu'il n'y a pas de problème et qu'il doit seulement dire ce dont il se souvient, il n'a pas besoin de savoir lire les mots. Oscar parvient à nommer le problème présent dans le récit : « *Ah... je sais pas... Léon est amoureux... mmm... incompréhensible... je sais pas les autres* ».

Pour les questions d'inférence causale, lorsqu'il s'agit du problème vécu par Léon Oscar mentionne : « *Il veut pas l'amoureux* », ce qui ne correspond pas tout à fait au problème réel du personnage. Il est cependant capable de dire que Léon va voir les autres animaux pour obtenir de l'aide : « *parce que pour l'aider... pour aider* ». En ce qui concerne la question portant sur la solution, Oscar secoue la tête en signe de réponse à la question posée par la chercheuse afin de dire que Léon n'a pas trouvé de solution.

Lors de l'entretien final, pour rappeler le récit que ce soit sans ou sans l'album jeunesse, Oscar mentionne seulement : « *Léon et Albertine... Je sais pas c'est quoi encore... Ça parle d'un cochon et de poule... Je m'en souviens pu.* ». L'enfant nomme deux personnages du récit en se basant sur la page couverture de l'album jeunesse. La tâche semble lui causer un inconfort. Il se tortille sur sa chaise et pour diminuer son inconfort face à l'activité, la chercheuse a décidé de passer aux questions d'inférence. Pour la question qui concerne le problème présent dans le récit, Oscar répond : « *Il est pas amoureux. Il est pas amoureux et il veut être amoureux* ». À la question portant sur les tentatives d'action, il répond que Léon va voir les animaux pour être amoureux. Il fait donc des liens entre le fait que Léon va voir d'autres animaux et la recherche d'aide. En ce qui

concerne la question concernant la solution, Oscar répond que non. La chercheuse doit pousser son questionnement afin d'avoir plus de détails.

Adulte : *Non, oohh ok. Est-ce qu'il a finalement dit à Albertine qu'il l'aimait?*

Oscar : *Oui.*

Adulte : *Oui? Il lui a dit quand ça?*

Oscar : *Quand commençait l'histoire...*

Adulte : *Au début de l'histoire ou à la fin?*

Oscar : *À la fin.*

Adulte : *Pi qu'est-ce qu'ils faisaient à ce moment-là?*

Oscar : *Je sais pas.*

Par conséquent, grâce aux questions d'inférence, nous pouvons constater qu'Oscar identifie le problème du récit et les tentatives d'action, mais il ne parvient pas à dégager la solution.

### *1.1.1.3 Roger*

Lors de l'entretien initial, Roger mentionne qu'il ne connaît pas encore l'histoire, alors il ne peut pas la raconter dans ses mots : « *Je le sais même pas encore* », « *Ben je le sais pas* ». La chercheuse tente d'obtenir des informations de sa part et lui tend l'album jeunesse. Grâce aux questions posées, Roger identifie les personnages présents sur la page

couverture. Après un court échange, il finit par relater le problème de Léon en disant :  
*« Regarde lui il est tout amoureux le coq. »*

Lorsqu'il est question de répondre aux questions d'inférence causale, Roger fournit les réponses suivantes :

Adulte : *Ok. Roger, Léon a un problème, c'est quoi son problème?*

Roger : *Le cochon a peur.*

Adulte : *Ok. Léon est allé voir des animaux. Il est allé voir le coq, le lapin, le dindon, le taureau et le canard. Pourquoi il est allé voir ces animaux?*

Roger : *Parce que il a peur.*

Adulte : *Ok. Est-ce que les animaux ont aidé Léon?*

Roger : *Non parce qu'ils avaient pas les bons outils.*

Adulte : *Ok. Est-ce que Léon a trouvé une solution?*

Roger : *Oui, il a un marteau.*

Les réponses fournies n'ont pas de lien avec le récit lu puisqu'à aucun moment dans l'histoire il n'est question que le cochon a peur ou qu'il n'a pas les outils nécessaires. Il n'y a pas non plus de marteau.

Lors de l'entretien de mi-parcours, sans l'album jeunesse, Roger nomme le titre de l'album jeunesse et dit : *« ahh, je sais pas... »* Après quelques instants de silence, la chercheuse tend l'album jeunesse à Roger. À ce moment, il est en mesure d'identifier le

problème. En effet, il dit : « *Qui parle d'une histoire amoureuse.* » De plus, Roger présente certaines tentatives d'action : « le cochon danse et qu'il va jouer dans la boue ». Il nomme également certains personnages, dont le dindon, le coq, les cochons, la poule. L'enfant utilise des connecteurs, par exemple : « *soudain* », « *donc* », « *mais* », « *ensuite* », mais il les utilise dans le but de marquer une séquence d'événements. Nous remarquons aussi beaucoup d'éléments qui ne font pas partie du récit tel que : « *Il lavait sa langue. Ensuite, il a fait rrr (bruit de cochon) à cause que lui y'a pas d'oreille. Il pouvait pas l'entendre.* », « *qu'il allait tombé dans le trou avec un pied.* ».

Par la suite, grâce aux questions d'inférence causale, Roger nomme le problème de Léon : : « *Oh est amoureuse* ». Toutefois, quand vient le temps de relier le problème et les tentatives d'action posées par le personnage principal, Roger mentionne que Léon va voir les animaux parce qu'ils sont tous amoureux de lui, ce qui ne correspond pas au récit de l'histoire. En ce qui concerne la question sur la, Roger répond que non.

Lors de l'entretien final, Roger commence son rappel de récit en identifiant le personnage principal : « *L'histoire elle parle du petit cochon* ». Par la suite, face à son silence, avec l'album jeunesse en main, Roger continue son récit :

*Avec un grand grand poulet qui est comme ça. Mais la suite qui dit là, il dit que lui là y'a beaucoup de services. T'as vu le cochon il est triste. Il est pas souriant, mais si l'histoire le faisait plus plus rire pendant la nuit il pourrait peut-être être amoureuse du poulet. Peut-être si y'avance sur la lune et voit la maison du coq et si il fait y'attrape de la neige, mais ça c'est une décoration quand lui il fait lui il fait ça très fort, mais lui quand il est*

*couché il peut pas l'entendre. Il rêve, mais lui il dit à lui allons-y et le suit  
à quelque part. lui y fait une ballerine et lui il tombe dans le trou grand.*

(Roger)

Certaines informations mentionnées dans le récit de Roger font partie du récit, par exemple « *le cochon est triste* » et « *il veut être amoureuse du poulet* », mais d'autres sont inventés, par exemple « *il attrape de la neige, il fait la ballerine et il tombe dans le trou* ». Les propos de Roger reflètent peu l'histoire de l'album jeunesse qui a été racontée puisque les éléments issus du récit sont minimes par rapport aux autres éléments ajoutés par Robin. Par exemple dans l'extrait présenté précédemment nous pouvons dire que les seules informations pertinentes sont celles mentionnées par rapport au sentiment ressenti par Léon et son amour pour la poule. Lorsque les parties du récit de Roger qui concernent l'histoire sont isolées, nous pouvons remarquer qu'il identifie le problème: « *il pourrait peut-être être amoureuse du poulet* ». Il nomme quelques tentatives d'action, dont le cochon qui danse, les propos du taureau, lorsqu'il dit que les dames nous aiment parce qu'ils sont forts et finalement Gaston qui dit à Léon de venir jouer dans la boue avec lui. Toutefois, ces tentatives d'action ne sont pas liées au problème. Les énoncées sont présentées de manière successive avec certains connecteurs « *mais* », « *à cause que* », « *parce que* », « *et* ». Roger ne propose pas de solution au problème rencontré par le personnage de l'histoire.

À partir des questions d'inférence causale, Roger répond à la question en lien avec le problème en disant : « *Son problème c'est qu'il est amoureuse du coq* ». Le reste des propos tenus par l'enfant lors des questions suivantes sont hors sujet :

Adulte : *Léon est allé voir des animaux. Pourquoi il est allé voir les animaux?*

Roger : *À cause qui les a sortis d'une cage très grand que y'avait un éléphant qui a cassé la prison que le monsieur y'avait pas une grosse cage pour aller attraper le gros éléphant. Parce que y'avait un gros gros gros éléphant que le monsieur y fallait qu'il attrape.*

Par conséquent, il est difficile d'affirmer que Roger a compris le récit puisque les éléments du récit son mélangé avec des éléments inventés ou provenant d'autres récits.

### *1.1.2 Apprentissage des mots nouveaux*

Lors de chacun des entretiens individuels, l'adulte a demandé aux enfants de démontrer leur compréhension des mots « sérénade », « picorer » et « mauviette ». Les enfants devaient définir les mots à l'oral lors des entretiens initiaux et de mi-parcours tout en ayant comme support visuel la page de l'album jeunesse où se trouvait le mot en question. Lors de l'entretien final, les enfants devaient identifier l'image correspondant au mot prononcé.

#### *1.1.2.1 Samantha*

Lors de l'entretien initial, Samantha a répondu « *Je ne sais pas* » pour chacun des trois mots présentés. Lors de l'entretien de mi-parcours, la chercheuse a questionné Samantha en présentant la page de l'album jeunesse où se trouvait le mot en question (« sérénade ») et l'enfant a répondu : « *Ça veut dire chanter et il n'entend rien.* » Malgré le fait que la définition n'est pas tout à fait exacte, Samantha fait le lien entre le mot



sérénade et l'action de chanter. Ensuite, Samantha définit le mot « picorer » de la manière suivante : « *Ça veut dire manger* ». Finalement, pour le mot « mauviette », Samantha répond: « *Ça veut dire pas être fort* ». Lors de l'entretien final, Samantha identifie l'image de la « nuit » pour le mot « sérénade » alors qu'elle a été en mesure d'identifier correctement l'image correspondante pour les mots « picorer » et « mauviette ».

#### 1.1.2.2 Oscar

Lors de l'entretien initial, Oscar répond « *je sais pas* » pour chacun des mots présentés. À l'entretien de mi-parcours, Oscar n'a pas besoin du soutien des illustrations pour répondre aux questions de la chercheuse. Il définit le mot « sérénade » comme étant « *quelqu'un qui chante* ». Ensuite, Roger donne la définition « *manger des graines* » pour le mot « picorer ». Puis, pour le mot « mauviette », Oscar donne comme réponse que cela signifie ne pas être fort. Lors de l'entretien final, Oscar pointe l'image de la « nuit » lorsqu'il lui est demandé d'identifier le mot « sérénade ». Pour les mots « picorer » et « mauviette », Oscar sélectionne les images correspondantes.

#### 1.1.2.3 Roger

Lors de l'entretien initial, Roger définit le mot « sérénade » comme étant « *la lumière* », le mot « picorer » comme « *danser* » et le mot « mauviette » comme « *fâché* ». Lors de l'entretien de mi-parcours, le mot « sérénade » est défini par Roger ainsi : « *c'est de la lumière, mais ça c'est de la neige* ». Roger mime l'action de picorer en bougeant sa tête d'avant en arrière pour imiter la poule qui mange, mais n'est pas en mesure d'expliquer verbalement le mot « picorer ». Finalement, lorsqu'il est questionné au sujet du mot « mauviette », Roger définit ce mot comme suit : « *Ça veut dire quelqu'un qui doit être plus costaud, fort parce que le taureau il est fort* ». Lors de l'entretien final, l'enfant pointe

l'image de la nuit alors que la chercheuse lui demande de montrer l'image qui signifie « sérénade ». Ensuite, pour montrer l'image qui correspond au mot « picorer », Roger pointe d'abord l'image représentant la peur, puis se ravise et identifie l'oiseau qui mange des graines. Finalement, pour le mot « mauviette », Roger sélectionne l'image du superhéros.

## 1.2 Résultats de la deuxième phase d'expérimentation

L'album jeunesse *Le petit chevalier qui combattait les monstres* (Gille Tibo, 2015) a été lu pendant cinq jours consécutifs. Cette section présente les données recueillies au mois de février auprès des trois enfants participant à l'étude de cas. La structure de récit de cet album est un peu plus complexe que celle de *Léon et Albertine* (1995). Dans l'album jeunesse utilisé pour cette deuxième phase d'expérimentation, la structuration du récit est la suivante : tout d'abord, les triplés sont kidnappés par des monstres (problème 1). Ensuite, les parents des triplés vont chercher le petit chevalier, puis le petit chevalier élabore un plan pour libérer les triplés (tentatives d'action). Le plan réussit alors que les triplés sont libérés (Solution 1). Puis, les monstres veulent faire du mal au chevalier (problème 2). Le chevalier se couche par terre en enlevant son armure et se met à chanter qu'il les aime (tentative d'action). Il dit également de jolis compliments aux monstres (tentative d'action). Le chevalier invite les monstres à une fête au village afin que tout le monde les aime (Solution 2). Une attention sera portée à tous les éléments essentiels du récit lors de la présentation des résultats.

### 1.2.1 Compréhension du récit

#### 1.2.1.1 Samantha

Lors de l'entretien initial, lorsqu'elle est mise en situation de rappel de récit sans l'album jeunesse, Samantha nomme les personnages principaux du récit : « *Le petit chevalier. Une sorcière, un gros bonhomme, un fantôme.* » Par la suite, Samantha ne dit rien d'autre, elle reste en silence. Pour l'encourager à rappeler l'histoire, la chercheuse lui remet l'album jeunesse. Samantha présente alors le premier problème. Elle dit : « *Les enfants sont faits prendre.* », « *Il s'est fait attacher* ». Sans nommer le deuxième problème, elle nomme aussi la solution à ce problème : « *Il s'en va là-bas. Il va se battre avec le fantôme.* », ainsi que la solution au deuxième problème : « *Il les aime. Il lui chante une histoire d'amour. Ils font des trucs d'amour. Il s'en va à la maison. Il y a des feux d'artifice.* » Les phrases sont succinctes et sont enchaînées les unes après les autres sans aucun connecteur pour relier les idées entre elles.

Lorsque l'adulte lui pose des questions d'inférence causale, Samantha identifie le premier problème et répond : « *Hey bien, c'est à cause que leur enfant y sont fait pris par une sorcière.* » Elle identifie ensuite la tentative d'action : « *Il veut se battre.* », sans indiquer clairement le deuxième problème. Elle mentionne que les monstres sont fâchés, mais ne donne pas d'explication explicite en disant : « *Il les a pas aidés, plus méchant.* » Par contre, elle est en mesure de nommer la tentative d'action afin d'empêcher les monstres de faire du mal au chevalier : « *Il dit : je vous aime.* » La deuxième solution n'est pas clairement définie par Samantha : « *Il faut... la sorcière fait un grand feu pour que les enfants dorment pas* ».

Lors du rappel de récit de mi-parcours, sans l'album jeunesse, Samantha nomme les personnages principaux du récit, sans plus. Devant son silence, la chercheuse lui tend l'album jeunesse. Samantha identifie le premier problème : « *Aujourd'hui bang bang bang quelqu'un frappe à la porte. Le petit chevalier regarda ces personnes. À l'aide! Il cria à cause que ses trois fils se sont fait kidnapper par un grand ogre, par un sorcière pi un fantôme.* » Elle nomme également toutes les tentatives d'action et la solution :

*Il se cache derrière l'arbre, il regarde à la fenêtre, il attache comme un saucisson. [...] Il libère la maison de la sorcière. Il regarde par la fenêtre, la sorcière, la sorcière court de sa maison, il s'en va, il s'en va, [...] s'en aille au cœur de la forêt pour sauver le 2<sup>e</sup> triplé. [...] Il revient encore de la forêt il a vu un château qui apparaît un de grand de triplé il était attaché dans l'arbre. Un fantôme apparaît. Il chuchote des petits trucs. Il s'approche, il s'approche et il cria « aahhh » dans son oreille.* (Samantha)

Par la suite, Samantha identifie le deuxième problème : « *Ils sont fâchés, il fait des gros pas de bruit.* » Elle nomme la tentative d'action tout en faisant des liens de causalité entre le problème et la tentative d'action : « *Il dit ôtez-moi de sur mon lit dévorez-moi, transformez-moi en citrouille. Pour qu'il fait pas de mal il dit je vous aime. Il se leva pour dire je vous aime il dit t'as des beaux cheveux, t'as des beaux yeux, t'as des beaux mains, t'as des beaux pieds.* »

Lorsque l'adulte pose les questions d'inférence, Samantha répond à la question en lien avec le premier problème : « *C'est à cause que le premier triplé c'est l'ogre, le deuxième triplé c'est la sorcière, le troisième triplé c'est le fantôme.* ». Lorsque l'adulte la

questionne par rapport aux tentatives d'action, Samantha répond qu'elle ne sait pas. Par rapport à la question qui concerne le deuxième problème, « *Comment se sentent les monstres quand les triplés sont libérés? Pourquoi?* », elle répond : « *fâché à cause que c'était leur déjeuner.* » Par la suite, elle nomme la tentative d'action de la part du chevalier en lien avec ce problème : « *Il dit je vous aime. C'est juste ça.* » Samantha ne nomme cependant pas la solution au deuxième problème et répète la tentative d'action : « *C'est à cause que il fait juste dire je vous aime alors ils vont plus faire de mal aux gens.* ».

Lors de l'entretien final, Samantha produit un rappel de récit semblable sans ou avec l'album jeunesse. Samantha précise le premier problème en disant : « *Aujourd'hui bang, bang, bang, quelqu'un frappe à la porte. Le chevalier aperçoit ces gens. Pi il dit : le premier triplé c'est fait par un ogre, le deuxième triplé c'est fait par une sorcière, le troisième triplé c'est fait par un fantôme. Il dit une seconde.* » Elle associe chacun des triplés à son ravisseur. Samantha continue son rappel de récit en mentionnant les tentatives d'action du petit chevalier pour sauver les triplés ainsi que les solutions.

*Il voit un grand qui cache son petit triplé en arrière de son livre. Il s'approcha et en surprise il l'attacha au pied jusqu'au corps comme un saucisson. Il libéra le premier triplé et le ramena chez les parents pi il [...]Il s'en aille au cœur de la forêt. Il voit une maison de sorcière. Il regarda par la fenêtre. Elle a mis un petit garçon dans la marmite. Pi il a eu une bonne idée. Il met du feu dans sa maison pi la sorcière coure pi le deuxième il est libéré et il raccompagne lui à leurs parents. [...]un fantôme apparait. Le grand qui est attaché sur un arbre. Chuchota et il crie dans*

*les oreilles. Il libéra le troisième triplé et ramena à leurs parents.*

(Samantha)

Il est à noter que Samantha utilise des connecteurs « pi » afin de marquer une séquence d'événements. Samantha continue son rappel de récit en mentionnant le deuxième problème et la tentative d'action : « *Pour qu'ils fassent pas de mal, il dit je vous aime. Il dit tu dois répéter et chante une petite chanson : je vous aime. Pi ils vont plus faire de mal à aucun enfant pi il s'habilla, il retourne à sa maison.* ». Nous notons la présence de liens de causalité entre le problème et la tentative d'action « *Pour qu'ils fassent pas de mal, il dit je vous aime* ». Finalement, Samantha identifie clairement la solution finale afin que les monstres ne recommencent plus : « *Le petit chevalier alluma du feu. Les monstres sortent des cadeaux de leur poche et les donne aux petits enfants pi les parents veut que les enfants dorment, mais les enfants ne veulent pas. Les monstres chantent une petite chanson comme un douce de chocolat.* »

Pour la question d'inférence causale en lien avec le premier problème, Samantha y répond en disant : « *Le premier triplé c'est un monstre, le deuxième triplé c'est une sorcière, le troisième triplé c'est un fantôme.* » Encore une fois, Samantha associe chacun des triplés au monstre qui l'a kidnappé, mais n'utilise aucun mot qui nous ferait penser à l'enlèvement. Les tentatives d'action et la solution sont par la suite présentées : « *y'avait attaché l'ogre comme un saucisson. La sorcière... euh... elle a allumé un feu pi le troisième il chuchota et crié.* » Ensuite, Samantha lie l'émotion négative ressentie par les monstres au second problème. « *Fâché... Parce que c'était leur mangé.* » Elle nomme également la tentative d'action réalisée par le petit chevalier : « *Il dit je vous aime.* » À la question « Que fait le chevalier pour empêcher les monstres de recommencer ? » Samantha dit : « *Il chante*

*une chanson de je vous aime* », mais elle ne mentionne pas que le petit chevalier a invité les monstres à venir fêter avec tous les habitants du village.

Par conséquent, grâce aux questions d'inférence, nous pouvons constater que Samantha a établi des liens de causalité entre le problème #2 et les tentatives d'action du chevalier, elle comprend que le chevalier dit qu'il aime les monstres pour ne pas que les monstres lui fassent du mal. Elle n'arrive cependant pas à extraire la solution finale où les monstres sont invités au village pour une fête.

#### 1.2.1.2 Oscar

Au début de l'entretien initial, sans l'album jeunesse, Oscar nomme les personnages présents dans le récit : « *Ça parle d'un chevalier. Il va parler un sorcière. Ça parle d'un fantôme et ça parle d'un monstre.* » Il amène ensuite l'idée qu'il y a un problème dans l'histoire. Oscar croit que c'est le chevalier qui se fait kidnapper par les monstres : « *La sorcière elle avait capturé le chevalier. Aussi y'a un fantôme qui a capturé le chevalier et aussi y'a un monstre qui veut capturer le chevalier.* » En posant la question « *Ça finit comment ?* », l'adulte guide l'enfant vers la conclusion du récit. Il termine en mentionnant la solution du deuxième problème : « *Ça finit le chevalier aime le monstre, la sorcière et le fantôme.* ». L'enfant nomme les personnages présents dans le récit et présente des actions pertinentes telles que le fait que la sorcière a kidnappé quelqu'un et qu'à la fin de l'histoire les monstres aiment le chevalier. Le tout est formulé sans structure de récit, ce ne sont que des phrases formulées sans suite logique ou connecteurs.

Grâce à la question d'inférence causale concernant le problème du petit chevalier, nous constatons qu'Oscar comprend que les monstres sont en cause. Il répond ainsi : : « *Le*

*problème c'est une sorcière... un monstre... ».* Toutefois, il répond « *je sais pas* » aux autres questions d'inférence.

Lors de l'entretien de mi-parcours, sans l'album jeunesse, Oscar nomme les personnages principaux du récit. Avec l'album jeunesse, Oscar produit un rappel de récit en quelques mots. Il était très hésitant :

Oscar : *le petit chevalier qui combattait les monstres. À son réveil,...*

Adulte : *Ok, à son réveil...*

Oscar : *À son réveil...*

Adulte : *Ok qu'est-ce qui se passe dans cette histoire-là? Raconte-la-moi dans tes mots.*

Oscar : *À son réveil...*

Adulte : *Ça parle de quoi?*

Oscar : *Ça parle d'un chevalier qui combattait les monstres*

Afin de l'aider à se diriger, la chercheuse lui pose des questions d'inférence causale. Ainsi, Oscar est en mesure d'identifier le problème principal : « *le problème c'est y'a des monstres y'a prend les triplés* ». Il nomme la solution au problème en récitant le titre de l'album jeunesse : « *le chevalier combattait les monstres.* » Oscar lie ensuite l'émotion négative des monstres avec le deuxième problème rencontré : « *fâché... parce qu'y'a pris son dîner* ». Il nomme par la suite la tentative d'action en lien avec la deuxième problématique : « *Y'aime* ». La solution finale n'est cependant pas mentionnée par l'enfant.



Lors de l'entretien final, sans ou avec l'album jeunesse entre les mains, Oscar relate les mêmes composantes du récit. Oscar identifie le problème principal: « *le petit chevalier... toc toc à l'aide, il y a trois monstres... Les monstres y prend les triplés. Le premier c'est... le deuxième c'est la sorcière, le troisième c'est le fantôme. Attends... je me rappelle pas.* » Oscar mentionne que les monstres ont pris les enfants. Il tente d'introduire les tentatives d'action, sans parvenir à fournir plus de détails : « *Le chevalier essaie de sauver les trois triplés.* » La chercheuse tente de soutenir l'enfant dans son rappel de récit en lui demandant : « *Qu'est-ce qu'il fait pour résoudre le problème?* » Par la suite, malgré les questions proposées par la chercheuse pour soutenir Oscar dans son rappel de récit, Oscar ne sait plus quoi dire et arrête de parler. Il se tortille sur sa chaise et évite le regard de la chercheuse.

La chercheuse décide de passer directement aux questions d'inférence causale afin d'avoir une réelle vision de la compréhension du récit chez Oscar. Ce dernier est en mesure de nommer le problème principal « *Les monstres y prend les triplés. Le premier c'est... le deuxième c'est la sorcière, le troisième c'est le fantôme* ». L'adulte demande par la suite à Oscar : « *Qu'est-ce que le chevalier fait pour résoudre le problème?* » Oscar répond qu'il ne le sait pas. Puis, l'adulte demande à Oscar comment se sentent les monstres à la suite de la libération des triplés. Oscar nomme l'émotion ressentie par les monstres à la suite de la libération des triplés ainsi que la raison : « *Fâché... Parce que il a pris leur dîner.* » Ensuite, l'adulte demande à Oscar « *Que fait le chevalier pour ne pas que les monstres lui fassent du mal?* » Il nomme alors une tentative d'action : « *Il aime les méchants.* » Par contre, lorsque l'adulte lui demande : « *Que fait le chevalier pour empêcher les monstres de recommencer?* ». Oscar répond : « *Il met un feu.* »

Par conséquent, grâce aux questions d'inférence, Oscar identifie le problème #1 et le problème #2 en mentionnant l'émotion vécue par les monstres lorsque les triplés sont libérés. Ensuite, Oscar nomme une tentative d'action et la solution #2. Les questions d'inférence ont donc permis de constater une meilleure compréhension du récit de la part d'Oscar.

### 1.2.1.3 Roger

Lors de l'entretien initial, sans l'album jeunesse, Roger présente le personnage principal, le chevalier, et des tentatives d'action en lien avec le deuxième problème « *se couche dans l'herbe* », L'enfant discute d'éléments ne se retrouvant pas dans le récit : « *C'est à cause que quand le chevalier... le petit chevalier y fait ça c'est à cause qui fait des trucs petits et il essaye d'être des grands, mais des pas plus énormes.* »

Roger présente des éléments faisant partie du récit, mais la majorité de ce qu'il dit est hors-sujet, issu de son imagination ou d'autres récits qu'il a entendus.

Avec l'album jeunesse entre les mains, Roger nomme des personnages dont le garçon, le fantôme, le chevalier et présente des tentatives d'action : « *Le garçon qui était dedans pi la phrase c'est... le fantôme y'a emprisonner un autre garçon ici. C'était le garçon qui avait sauvé, mais que il avait presque couru il a dit aaaahhh* ».

Lorsque la chercheuse pose les questions d'inférence causale, Roger donne un peu plus d'informations sur sa compréhension du récit. Il nomme des personnages présents dont la sorcière, le fantôme, le grand monsieur, le chevalier dans le récit : « *Le problème, ça veut dire, y'a la sorcière, le fantôme et le grand monsieur attaché par une corde pi ensuite quand il dérangeait, c'était des méchants.* » Lorsque l'adulte le questionne au sujet de la

résolution du problème, Roger répond ainsi : « *Non. Il n'a pas réussi. Il vient d'échapper un truc. Il vient d'échapper le téléphone de son père il l'a brisé. Il voulait appeler quelqu'un pour aspirer le fantôme.* » Sa réponse ne correspond pas aux éléments présents dans le récit. Roger répond aux questions en lien avec le problème #2 en présentant des réponses où les éléments ne font pas partie du récit : « *Fâché, fâché ça veut dire un gros coup de poing comme ça.* ».

Roger nomme cependant les émotions vécues par les monstres lorsque les triplés sont libérés. Lorsque l'adulte demande à Roger « *Que fait le chevalier pour pas que les monstres lui fassent du mal?* » Roger répond « *Il se couche dans l'herbe. C'est euh.. tu tapes ton épée et tu mets des fleurs dedans pi ici regarde tu as pas lis ici. Lui aussi il est fâché. Lui il dit qu'est-ce que tu fais?* » Nous remarquons que Roger nomme une tentative d'action : le chevalier se couche dans l'herbe. Lorsque l'adulte demande : « *C'est quoi la solution pour empêcher les monstres de recommencer?* » Roger répond : « *Aider* » puis il ajoute :

*Et tu arrêtes de danser. Tu peux faire du feu dangereux et tu manges un gâteau pi attend une minute ils ont refusé de coucher les autres, à cause que c'est interdit ils vont rêver un beau gâteau qui vont manger de sorcière de fantôme et de grand. (Roger)*

À ce moment, Roger nomme certains éléments du récit : danser, le feu, le gâteau, le fait que les enfants ne veulent pas aller dormir.

Lors de l'entretien de mi-parcours, Roger produit des rappels de récit sans et avec le livre présentant les mêmes composantes du récit. À travers le récit qu'il construit, Roger

identifie la solution du problème principal : « *il veut battre les méchants* ». Ensuite, il identifie le problème principal : « *la sorcière, le fantôme et les deux ont volé les trois dans leur main et l'ont amené dans leur main* ». Puis, Roger nomme une tentative d'action où le chevalier tente de libérer le deuxième triplé en mettant une botte de foin embrasée dans la cheminée afin de faire sortir la sorcière à cause de la fumée: « *la sorcière elle faisait ça c'est comme y'avait mis le garçon dans un truc pour faire une bonne soupe sinon si y'allume la fumée la fumée s'allume pi quand y mettait du shampoing tout explosait pi la fumée y'a prenait pour la sortir de la maison* ». Finalement, Roger nomme la tentative d'action au deuxième problème présent dans le récit : « *Il les aime. Il dit je vous aime en chantant et danser* ».

Lorsque la chercheuse lui pose des questions d'inférence causale, Roger répond en présentant des réponses qui ne sont pas en lien avec le récit. Pour la première question en lien avec le problème : « *Les parents arrivent avec un problème, c'est quoi le problème?* » Roger répond : « *c'est à cause que y vient le chercher pi après ça y'essaye de battre les méchants des voisins il disait comme je ne sais pas c'est qui il dit comme mmmmm* ». Puis, lorsque l'adulte lui pose la question en lien avec les tentatives d'action « *Qu'est-ce qu'il fait le chevalier pour résoudre le problème?* », Roger répond : « *c'est comme il dit des problèmes qui y,a dans l'histoire pi après ça quand il fait ça il fait comme megnum megnam megnam le fantôme entend rien pi quand il s'approche encore et encore il dit comme aaarrgghh* ». Nous constatons alors que Roger a compris que le chevalier chuchote des mots pour que le fantôme s'approche, puis il fait peur au fantôme en criant. Ensuite, l'adulte demande à Roger de nommer l'émotion ressentie par les monstres lorsque les triplés sont libérés : « *Fâché* » et il explique la raison : « *Il fait comme (bruit de colère) il se sent*

*comme fâché pas content, triste ou il pleure. »* Lorsque l'adulte lui demande : « *Que fait le chevalier pour pas que les monstres lui fassent du mal?* », Roger répond : « *Il les aime. Il dit je vous aime en chantant et danser pi après ça il peut faire un gros trop avec un truc ou un truc qui énorme ou petit ou grand. »*

Lors de l'entretien final, comme pour l'entretien de mi-parcours, les composantes mentionnées sont les mêmes pour le rappel de récit produit sans l'album jeunesse et avec l'album jeunesse. Roger commence son récit avec la formule « *Il était une fois...* » Nous notons la formulation qui amène la structuration du récit. Il est ensuite en mesure de présenter le problème principal du récit : « *Il était une fois un petit chevalier qui combattait jamais. Il passait la nuit à planter des fleurs et des plantes et renifler et tout à coup bang bang bang. À l'aide! Quelqu'un bang à la porte. Le petit chevalier ouvre la porte et regarde ses voisins. »* Il continue son récit en nommant des personnages et en présentant des actions du récit :

*L'autre est pris dans un monstre, l'autre dans la sorcière, l'autre est pris dans un fantôme. Il dit attendez, restez ici. Il vient chercher son épée dans le l'évier, il vient chercher sa cape dans les toilettes il vient chercher ses bottes dans la porte, il vient chercher ses gants dans une balançoire, il vient chercher son... truc sur la télé et avale un énorme verre de gâteau, un verre de lait pi avale un énorme chocolat au gâteau. Venez voir moi dans ma forteresse. (Roger)*

Ensuite, l'adulte pose les questions d'inférence causale. Pour la première question en lien avec le problème : « *Les parents amènent un problème. C'est quoi le problème?* »

Roger répond : « *C'est à cause comme y'a les bonhommes pi il effraie le fantôme avec des cris.* » Ensuite, l'adulte pose la deuxième question en lien avec les tentatives d'action afin de résoudre le problème : « *Que fait le chevalier pour résoudre le problème?* » Roger répond : « *Il sauve la ville pour pas qu'il y ait plus de méchants.* » Le reste des réponses fournies aux questions est hors sujet. Au travers de ses réponses, nous pouvons extraire des éléments faisant partie du récit tel que la cheminée de la maison de la sorcière, il bat les monstres, il est amoureux des monstres. Lorsque l'adulte lui demande : « *Mais que fait le chevalier pour ne pas que les monstres lui fassent du mal?* ». Roger répond :

*Comme il faut que il bat les monstres, mais si il les bat pas il doit être amoureux de lui, mais quand je dis amoureux c'est dégueulasse, c'est trop dégueulasse ça c'est juste les parents qui font ça. Eux ils sont juste des méchants, ils sont pas amoureux. C'est dégoûtant. (Roger)*

Par conséquent, il est difficile d'affirmer que Roger a compris le récit puisque les éléments du récit son mélangé avec des éléments inventés ou provenant d'autres récits.

### 1.2.2 Apprentissage des mots nouveaux

Lors de chacun des entretiens individuels, l'adulte a demandé aux enfants de démontrer leur compréhension des mots en répondant aux questions d'inférence lexicale en lien avec les mots « forteresse », « triplés » et « ligoté ». Les enfants devaient définir les mots à l'oral lors des entretiens initiaux et de mi-parcours tout en ayant comme support visuel la page de l'album jeunesse où se trouvait le mot en question. Lors de l'entretien final, les enfants devaient identifier l'image correspondant au mot prononcé.

### 1.2.2.1 Samantha

Lors de l'entretien initial, Samantha ne fournit pas de définition de chacun des mots présentés. Lors de l'entretien de mi-parcours, Samantha définit le mot « triplé » comme étant « *Trois jumeaux* », Ensuite, elle définit le mot « ligoté » comme étant « *Comme un saucisson attaché, attaché comme un saucisson.* » et finalement, elle définit le mot « forteresse » comme étant « *le château qui protège toute la ville.* » Lors de l'entretien final, Samantha identifie l'image correspondante pour 2 des 3 mots prononcés : ligoté et triplés.

### 1.2.2.2 Oscar

Lors de l'entretien initial, Oscar répond qu'il ne sait pas ce que veut dire ni le mot « forteresse » ni le mot « triplés ». Puis, il définit le mot « ligoté » en disant : « *Ligoté ça veut dire capturer le monstre* ». Lors de l'entretien de mi-parcours, Oscar définit le mot « triplés » comme signifiant « *trois jumeaux* ». Puis, la définition donnée pour le mot « ligoté » par Oscar correspond à l'illustration : « *attaché comme un saucisson* ». Oscar ne connaît pas la signification du mot « forteresse », il répond : « *Une forteresse c'est... je sais pas...* ». Par contre, lorsque la chercheuse lui montre l'illustration dans l'album jeunesse, Oscar dit : « *c'est une maison qui protège une ville.* » Lors de l'entretien final, Oscar identifie les mots « ligoté » en pointant l'image correspondante. Pour identifier le mot « forteresse », Oscar sélectionne l'image des triplés alors que pour le mot « triplés », il pointe l'image de la fête.

### 1.2.2.3 Roger

Lors de l'entretien initial, Roger définit le mot « ligoté » comme voulant dire « *ligoté ça veut dire attaché* » et le mot « triplés » comme étant « *ça veut dire fâché* ». Finalement, il définit le mot « forteresse » comme voulant dire « *gentil* ». Lors de l'entretien

de mi-parcours, le mot « triplé » est défini par Roger comme voulant dire « *attaché* ». Puis, il explique la signification du mot « ligoté » en disant : « *détaché ou chatouillé* ». Finalement, le mot « forteresse » est associé au fait d'« *ouvrir la porte* » par Roger. Lors de l'entretien final, pour le mot « triplés », Roger pointe l'image de la personne attachée par une corde. Ensuite, Roger sélectionne l'image de la fête pour le mot « ligoté ». Finalement, il identifie correctement les images pour le mot « forteresse ».

## 2. DISCUSSION DES RÉSULTATS

À la suite de la présentation des résultats, il convient d'examiner les différents résultats obtenus de l'étude de cas à la lumière des études antérieures. Les résultats obtenus aux deux phases de l'étude, soit au mois de novembre et à la fin du mois de février, sont analysés et discutés. Cette section permet de faire tout d'abord l'analyse des résultats obtenus concernant la progression observée à travers les trois entretiens de chaque phase d'expérimentation lors de la compréhension du récit. Il en est de même pour l'analyse des données obtenues en lien avec l'apprentissage des mots nouveaux.

### 2.1 La compréhension du récit

Grâce au rappel de récit et aux questions d'inférence, il est possible d'appréhender la compréhension orale du récit des trois enfants rencontrés en dégageant les composantes du récit qu'ils identifient et leur capacité à faire des liens temporels ou de causalité. Les résultats seront analysés à partir de la grille de structuration du récit de Makdissi et Boisclair (2004). La discussion des résultats se base donc sur les entretiens réalisés pendant chaque phase d'expérimentation.



### 2.1.1 Analyse des données de la première phase d'expérimentation

Les résultats obtenus en lien avec la compréhension du récit lu par l'adulte au mois de novembre lors des trois entretiens individuels et selon que les enfants avaient l'album jeunesse entre les mains ou pas sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5. Synthèse du cheminement de la compréhension du récit au mois de novembre

		ENTRETIEN INITIAL	ENTRETIEN MI- PARCOURS	ENTRETIEN FINAL
Samantha	<i><b>Sans l'album</b></i>	Niveau 1	Niveau 1	Niveau 1
	<i><b>Avec l'album</b></i>	Niveau 2	Niveau 2	Niveau 3
Oscar	<i><b>Sans l'album</b></i>	Niveau 0	Niveau 1	Niveau 0
	<i><b>Avec l'album</b></i>	Niveau 3	Niveau 3	Niveau 1
Roger	<i><b>Sans l'album</b></i>	Niveau 0	Niveau 0	Niveau 0
	<i><b>Avec l'album</b></i>	Niveau 3	Niveau 3	Niveau 3

Le tableau 5 montre que les trois enfants, sans l'album jeunesse en main, ont démontré un niveau de compréhension du récit qui se situe à 0 où l'enfant ne dit rien, ou 1 où l'enfant décrit la page couverture de l'album jeunesse, et ce pour tous les entretiens confondus. Sans le soutien visuel des illustrations de l'album jeunesse, les trois enfants

s'expriment en disant « *je ne sais pas* » ou en présentant seulement les personnages présents sur la page couverture.

Concernant plus spécifiquement la première enfant rencontrée, Samantha produit des rappels de récit plus complets au fil du temps. Lorsque nous observons le niveau de récit produit lors de chaque entretien, nous observons une progression. En effet, Samantha produit un rappel de récit avec l'album jeunesse de niveau 2 pendant les entretiens initial et de mi-parcours puisqu'elle nomme les personnages et quelques actions. Par contre, elle est en mesure de produire un rappel de récit de niveau 3 lors de l'entretien final réalisé deux semaines suivant la semaine de lecture répétée en identifiant le problème, certaines tentatives d'action et la solution et en les liant entre eux avec des connecteurs. Elle était confortable lors des entretiens individuels et semblait avoir du plaisir à le faire.

Lorsque nous observons les données concernant Oscar, nous constatons une stagnation entre l'entretien initial et l'entretien de mi-parcours. Lors des deux entretiens, il nomme le problème du récit et les personnages. Il produit ainsi un rappel de récit de niveau 3. Cependant, nous notons une diminution de la compréhension lors de l'entretien final puisqu'il produit un rappel de récit un rappel de récit se situant au niveau 1. Oscar ne nomme que les personnages de la page couverture. Cette baisse peut s'expliquer par les signes d'anxiété qu'il a manifestés lors des différents entretiens. Ces signes ont été présents tout au long des différents entretiens, mais plus particulièrement lors de l'entretien final au cours duquel Oscar gigotait sur sa chaise et évitait les questions de l'adulte. La tâche demandée à Oscar le mettait à l'évidence mal à l'aise, ce qui pourrait être expliqué également par une difficulté vécue par Oscar en lien avec la compréhension d'un récit. Cela peut également s'expliquer par la tâche demandée en elle-même alors qu'il a rarement

été demandé à Oscar de produire un rappel de récit réalisé lors d'un entretien individuel avec l'adulte.

Finalement, lorsque nous observons les données de Roger, nous constatons que le niveau des rappels de récit reste le même au cours des trois entretiens. Roger nomme le problème vécu par le personnage principal et certaines tentatives d'action, mais il a de la difficulté à identifier les tentatives d'action et la solution. De plus, il ajoute également des éléments ne faisant pas partie du récit ce qui rend l'analyse de son rappel plutôt complexe puisqu'il est difficile de distinguer ce qu'il a compris du reste. La confusion entre ce qui a réellement été dit lors de la lecture et les éléments ajoutés par l'enfant laisse supposer que l'enfant a peut-être de la difficulté à retenir les événements importants du récit et qu'il comble ce manque par son imagination ou qu'il mélange plusieurs histoires.

Le tableau 6 ci-bas présente les résultats obtenus en lien avec les questions d'inférence causale posées par la chercheuse.

Tableau 6. Synthèse des réponses correctes aux questions d'inférence causale

		ENTRETIEN INITIAL	ENTRETIEN DE MI-PARCOURS	ENTRETIEN FINAL
Samantha	Question 1 : Problème		✓	✓
	Question 2 : Tentatives d'action	✓		
	Question 3 : Relier tentatives d'action et la solution		✓	✓
	Question 4 : Solution		✓	
Oscar	Question 1 : Problème	✓		✓

	Question 2 : Tentatives d'action		✓	✓
	Question 3 : Relier tentatives d'action et la solution		✓	✓
	Question 4 : Solution			
Roger	Question 1 : Problème		✓	✓
	Question 2 : Tentatives d'action			
	Question 3 : Relier tentatives d'action et la solution			
	Question 4 : Solution			

Lorsque nous observons les réponses fournies par Samantha, elle répond adéquatement à la question portant sur les tentatives d'action. En ce qui concerne les autres questions, Samantha fournit des réponses erronées lors de l'entretien initial. Cela peut s'expliquer par la faible compréhension du récit lors de cette première lecture et rejoint le rappel du récit qu'elle a produit à cet entretien. Cela pourrait démontrer que Samantha a besoin de plus d'une lecture pour faire des liens entre les différentes composantes du récit. Lors de l'entretien de mi-parcours, elle est en mesure d'identifier le problème et la solution ainsi que de faire des liens temporels entre les tentatives d'action et la solution. Toutefois, lors de l'entretien final, Samantha identifie seulement le problème et fait des liens entre la tentative d'action et la solution, mais cette fois-ci sans nommer la solution. Lorsque nous observons la progression au cours des trois entretiens, nous remarquons que Samantha est capable de répondre aux questions d'inférence causale seulement à partir du deuxième

entretien et que c'est à cet entretien qu'elle a été en mesure de répondre au plus grand nombre de questions.

Pour Samantha, les résultats obtenus lors du rappel de récit et les réponses fournies aux questions d'inférence sont similaires. Lors de l'entretien initial, Samantha nomme seulement les personnages et décrit les illustrations lors du rappel de récit et elle n'est pas en mesure de répondre aux questions d'inférence. Tout comme dans la production du rappel de récit, Samantha démontre mieux sa compréhension du récit à partir du deuxième entretien. Fait intéressant, lors de l'entretien final, Samantha est en mesure de produire un rappel de récit qui présente le problème, certaines tentatives d'action et la solution. Par contre, lorsqu'on lui demande de répondre à la question concernant la solution, Samantha n'est pas en mesure de répondre à la question. Cela peut être dû à une surcharge cognitive de la part de l'enfant puisque les questions d'inférence sont posées à la fin de l'entretien. Nous pouvons également nous demander si la mémoire n'a pas eu un impact sur la manière de raconter de l'enfant lors du rappel de récit, en ce sens que le récit a été raconté cinq fois et que l'enfant a pu mémoriser le récit, sans vraiment comprendre. Les questions d'inférence causale permettent donc de valider la réelle compréhension.

Dans le cas d'Oscar, lorsque l'adulte lui pose des questions lors du premier entretien, il n'est capable de répondre qu'à la question en lien avec le problème, ce qui correspond à ce qu'il a pu identifier comme élément dans son rappel de récit. L'absence de réponse aux autres questions peut être due à l'incompréhension du récit ou des questions puisque les enfants du préscolaire sont peu habitués à ce genre d'entretien individuel, cela rejoint les observations faites lors du rappel de récit. Lors de l'entretien de mi-parcours, Oscar répond adéquatement à la question en lien avec les tentatives d'action, mais n'est

pas en mesure d'identifier le problème contrairement à l'entretien initial. Les réponses fournies aux autres questions étaient inexactes, par exemple, lorsque la question en lien avec le problème a été posée, Oscar a répondu que Léon ne veut pas être amoureux, ce qui dans les faits est le contraire de ce que veut Léon. Lors de l'entretien final, Oscar est en mesure d'identifier le problème, d'expliquer les tentatives d'action et de faire des liens entre le problème et les tentatives d'action. Ces résultats démontrent une progression entre les entretiens initiaux ou de mi-parcours et l'entretien final. Les résultats d'Oscar pourraient laisser supposer que l'enfant a eu assez de temps entre l'entretien initial ou de mi-parcours et l'entretien final pour intégrer l'histoire et lier les différents événements ensemble. De plus, les questions posées ont pu guider l'enfant dans les informations attendues, alors qu'Oscar nomme le problème, explique les tentatives d'action et faire des liens entre le problème et les tentatives d'action, contrairement au rappel de récit, alors qu'il identifie seulement le problème du récit. Les réponses fournies aux questions d'inférence causale ont permis d'avoir une meilleure aperçue de la compréhension réelle de l'enfant par rapport au récit. Cela permet à l'enfant de démontrer sa compréhension de certaines nuances implicites présentes dans le récit. Oscar semble donc mieux démontrer sa compréhension en répondant aux questions d'inférence causale qu'en faisant un rappel de récit.

Dans le cas de Roger, il répond aux questions d'inférence causale en se référant à différents éléments du récit. Tout d'abord lors de l'entretien initial, Roger répond aux questions d'inférence en présentant sa propre interprétation du récit. Par exemple, lorsque l'adulte lui pose la question en lien avec le problème, Roger répond que Léon a peur. Les réponses qu'il fournit ensuite aux questions concernant les tentatives d'action et la solution

se rapportent au problème qu'il a mentionné juste avant. Il répond de manière hors-sujet, par exemple lorsqu'il lui est demandé si les animaux l'ont aidé, Roger répond que oui, il a un marteau, ce qui ne fait référence à aucun élément du récit. Les réponses fournies par Roger aux questions d'inférence ne lui permettent pas de démontrer sa compréhension du récit. Ces résultats ne rejoignent pas les résultats obtenus lors du rappel de récit alors que Roger était en mesure d'identifier le problème. Lors des entretiens de mi-parcours et final, Roger répond adéquatement à la question qui concerne le problème du récit. En ce qui concerne les questions portant sur les tentatives d'action et la solution, il fournit des réponses hors sujet. Ce qui peut être surprenant puisque lors du rappel de récit, Roger était en mesure de nommer le problème. Tout comme lors de la tâche de rappel de récit, Roger présente des éléments du récit, mais il ajoute également des éléments qui ne sont pas présents ni dans le récit ni dans les illustrations. Roger semble apporter des éléments supplémentaires pour répondre à la tâche qui lui est demandée. Plutôt que de rester en silence, il présente les éléments qu'il a compris du récit tout en ajoutant d'autres éléments qui n'en font pas partie.

De façon générale, en observant la progression de la compréhension entre les différents entretiens individuels, nous pouvons dire que les effets de la lecture répétée sont mitigés par rapport à la compréhension du récit. Tous les enfants ont démontré une certaine progression entre le début de la semaine de lecture répétée et l'entretien réalisé deux semaines plus tard. Par contre, elle semble différente d'un enfant à l'autre. Les profils diversifiés des réponses des enfants au fil du temps ont fait en sorte que pour démontrer leur compréhension du récit, il faut proposer différentes tâches à l'enfant afin qu'il soit en mesure de démontrer sa compréhension, tels que le rappel de récit et les questions

d'inférence causale. Samantha et Roger ont produit un rappel de récit qui correspondait aux réponses qu'ils ont fournies lorsque l'adulte leur a posé des questions d'inférence causale. Dans le cas d'Oscar, les questions d'inférence causale ont permis de constater qu'il avait une bien meilleure compréhension de ce qu'il démontrait dans le rappel de récit.

### 3.1.1 Analyse des données de la deuxième phase d'expérimentation

Le tableau 7 ci- présente les résultats obtenus lors du rappel de récit au mois de février.

Tableau 7. Synthèse du cheminement de la compréhension des enfants au mois de février

		ENTRETIEN INITIAL	ENTRETIEN MI-PARCOURS	ENTRETIEN FINAL
Samantha	<i><b>Sans l'album</b></i>	Niveau 1	Niveau 1	Niveau 5
	<i><b>Avec l'album</b></i>	Niveau 3	Niveau 5	Niveau 5
Oscar	<i><b>Sans l'album</b></i>	Niveau 2	Niveau 1	Niveau 3
	<i><b>Avec l'album</b></i>	Niveau 1	Niveau 1	Niveau 3
Roger	<i><b>Sans l'album</b></i>	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 3
	<i><b>Avec l'album</b></i>	Niveau 3	Niveau 3	Niveau 3

Ce tableau montre qu'au cours de l'entretien initial, les trois enfants, ont démontré un niveau de compréhension du récit qui se situe au niveau 1 où l'enfant décrit seulement la page couverture, ou 2 où l'enfant présente des éléments pertinents qui ont un lien avec des éléments du récit ou non pertinent sans avoir l'album jeunesse entre les mains. Ceci laisse entendre que, tout comme lors de la première phase, les trois enfants s'expriment en



disant « *je ne sais pas* » ou en présentant seulement les personnages présents sur la page couverture et quelques éléments pertinents ou non pertinents sans le soutien visuel des illustrations de l'album jeunesse. Lors de l'entretien de mi-parcours, les trois enfants produisent des rappels de récit de niveau 1 comme lors de l'entretien initial et de niveau 3 soit en nommant également le problème et d'autres composantes du récit tels que les tentatives d'action et/ou la solution. Lors de l'entretien final, les enfants se situent soit au niveau 3 comme lors du rappel de récit de mi-parcours ou au niveau 5 avec l'ajout d'un lien de causalité entre le problème et les tentatives d'action. Par conséquent, lors du rappel de récit sans l'album jeunesse, il est possible de conclure à une grande variabilité d'un enfant à l'autre et d'un entretien à l'autre. Pour deux d'entre eux, nous notons une évolution entre le rappel de récit entre l'entretien initial et l'entretien de mi-parcours de, tandis que pour l'un d'entre eux, cette progression s'est produite de l'entretien de mi-parcours à l'entretien final.

Concernant le rappel de récit avec le livre, nous remarquons que lors du rappel de récit à livre ouvert, la compréhension du récit progresse chez tous les enfants observés. Devant cette grande variabilité, il est important d'observer chaque cas individuellement. Dans le cas de Samantha, elle produit un rappel de récit de niveau 5 sans l'album lors de l'entretien final, alors qu'elle nomme toutes les composantes du récit et qu'elle fait des liens de causalités entre les différentes composantes. Ces résultats démontrent une progression dans la capacité de compréhension de Samantha puisque lors de l'entretien de final, elle ne semble plus avoir besoin du soutien des illustrations pour produire un rappel de récit présentant les composantes du récit, mais également en présentant des liens de causalité entre les composantes. Lorsqu'il est demandé à Samantha de faire un rappel de

récit avec l'album jeunesse entre les mains, elle passe d'une compréhension de niveau 3 lors de l'entretien initial où elle est en mesure d'identifier le problème #1 et la solution en lien avec le problème #2 à un niveau 5 où elle est capable de faire des liens de causalité entre les différentes parties du récit lors des entretiens de mi-parcours et final.

Dans le cas d'Oscar, il produit un rappel de récit de niveau 2 sans l'album jeunesse lors du premier entretien individuel, alors qu'il nomme certains éléments pertinents et d'autres, non pertinents du récit. Lors de l'entretien réalisé à la fin de la semaine de lecture répétée, Oscar produit un rappel de récit de niveau 1 sans l'album jeunesse, c'est-à-dire qu'il nomme les personnages présents sur la page couverture. Puis, il produit un rappel de récit de niveau 3 lors de l'entretien final alors qu'il nomme le problème du récit. Ces données démontrent une grande variabilité dans la capacité d'Oscar à produire un récit sans l'album jeunesse. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat. Tout d'abord, Oscar semblait mal à l'aise face à la tâche demandée. Tout au long des entretiens, il bougeait et gigotait pour démontrer son inconfort. La gêne peut également expliquer les résultats instables d'un entretien à l'autre comme cela a été observé lors de la phase 1 de l'expérimentation. Lors de l'entretien initial et de mi-parcours, avec l'album jeunesse, Oscar produit un rappel de récit de niveau 1 où il nomme les personnages du récit. Lors de l'entretien final, Oscar est en mesure d'identifier le problème vécu par le personnage principal, il se situe alors au niveau 3. Oscar semble avoir plus de facilité à produire un rappel de récit avec l'album jeunesse entre les mains lors de l'entretien final. Le temps entre l'entretien de mi-parcours et l'entretien final a pu permettre à Oscar d'intégrer les différents éléments du récit, ce qui lui a permis de produire un rappel de récit de niveau supérieur lors de l'entretien final.

Dans le cas de Roger, lors des trois entretiens réalisés avec l'album jeunesse en main, Roger produit un rappel de récit de niveau 3 alors qu'il est en mesure de présenter le problème du récit. La chercheuse a dû dégager les éléments faisant partie du récit dans le rappel de récit produit par Roger puisque des éléments ne faisant pas partie du récit ont été ajoutés par Roger, tout comme lors de la phase 1 de l'expérimentation.

Le tableau 8 nous renseigne sur les réponses aux questions d'inférence causale.

Tableau 8. Synthèse des réponses correctes aux questions d'inférence causale

		DONNÉES INITIALES	DONNÉES DE MI-PARCOURS	DONNÉES FINALES
Samantha	<i>Question 1 : Problème #1</i>	✓	✓	✓
	<i>Question 2 : Tentative d'action et solution</i>	✓		✓
	<i>Question 3 : Problème #2</i>		✓	✓
	<i>Question 4 : Lier les tentatives d'action au problème #2</i>	✓	✓	✓
	<i>Question 5 : Lier la solution #2 au problème de départ</i>			
Oscar	<i>Question 1 : Problème #1</i>		✓	✓
	<i>Question 2 : Tentative d'action et solution</i>		✓	
	<i>Question 3 : Problème #2</i>		✓	✓
	<i>Question 4 : Lier les tentatives d'action au problème #2</i>		✓	✓
	<i>Question 5 : Lier la solution #2 au problème de départ</i>			

Roger	<i>Question 1 : Problème #1</i>			
	<i>Question 2 : Tentative d'action et solution</i>			
	<i>Question 3 : Problème #2</i>			✓
	<i>Question 4 : Lier les tentatives d'action au problème #2</i>		✓	
	<i>Question 5 : Lier la solution #2 au problème de départ</i>			

Pendant l'entretien initial, Samantha répond adéquatement aux questions d'inférence causale en identifiant le problème principal du récit, ainsi que les tentatives d'action et la solution. Elle n'est cependant pas capable de nommer le second problème alors que les monstres sont fâchés, mais parvient à nommer les tentatives d'action mises en place par le chevalier alors qu'il dit aux monstres qu'il les aime. Lors de l'entretien de mi-parcours, Samantha nomme le problème principal (les triplés sont kidnappés) et le second problème (les monstres sont fâchés). Elle établit des liens de causalité entre le problème 2 et les tentatives d'action. Finalement, lors de l'entretien final, Samantha nomme le problème initial et elle fait des liens de causalité entre le problème initial, les tentatives d'action et la solution, entre le problème 2 et les tentatives d'action. Comparativement au rappel de récit, les éléments rapportés par Samantha lors de l'entretien initial diffèrent de ceux qu'elle a identifiés en réponse aux questions d'inférence causale. En effet, lors du rappel, Samantha nomme le problème principal et la solution au second problème. Elle n'est donc pas en mesure de présenter le second problème ni les tentatives d'action alors qu'elle l'a fait en répondant aux questions d'inférence. Par contre, lors de

l'entretien de mi-parcours et final, les réponses aux questions d'inférence sont semblables aux éléments présentés dans le rappel de récit.

Dans le cas d'Oscar, nous remarquons qu'il ne fournit aucune réponse lors de l'entretien initial. Par contre, lors de l'entretien de mi-parcours, Oscar est en mesure de nommer le problème initial et de faire des liens de causalité entre le problème 1, les tentatives d'action et la solution. Il peut faire des liens de causalité entre le problème 2 et les tentatives d'action. Les réponses fournies aux questions d'inférence causale démontrent une bien meilleure compréhension de la part d'Oscar que lors du rappel de récit où il n'a pu identifier que les personnages. Lors de l'entretien final, dans ses réponses, il présente le problème 1 et le problème 2 et fait des liens de causalité entre le problème 2 et les tentatives d'action. Les réponses données correspondent à un niveau de compréhension supérieur à ce qu'il a d'abord démontré lors de son rappel de récit puisque lors de son rappel de récit il ne nomme que le problème principal et les tentatives d'action qui y sont liées. En s'appuyant sur les données obtenues lors de l'entretien de mi-parcours et de l'entretien final, les questions d'inférence causale ont permis à Oscar de mieux structurer ses réponses et de démontrer sa compréhension des composantes essentielles du récit et de faire des connexions entre ces composantes. Un facteur à considérer afin d'expliquer les divergences entre les rappels de récit produit avec et sans l'album jeunesse ainsi qu'entre le rappel de récit et les réponses aux questions d'inférence est la capacité des enfants de maternelle à raconter une histoire. Les résultats obtenus, lors de l'expérimentation tant pour la phase 1 que pour la phase 2, ont démontré que tous les enfants ont obtenu un niveau égal ou supérieur lors du rappel de récit avec l'album jeunesse entre les mains. Les illustrations de l'album jeunesse ont permis un soutien adéquat afin que les enfants soient en mesure de

produire un rappel de récit. Comme le mentionne Stein (1998), certains enfants ont développé au cours de leurs premières années de vie une façon de raconter, tandis que d'autres n'ont pas eu la chance de développer cette habileté. Le rappel de récit faisant partie de l'entretien individuel a permis d'avoir plus amples informations sur la compréhension du récit. Les enfants n'étant pas habitués à raconter ont eu plus de difficulté à produire un rappel de récit ce qui peut avoir faussé les résultats. Par contre, cette éventuelle difficulté a pu être contournée grâce aux questions d'inférence causale qui comme précédemment mentionné a donné une seconde occasion aux enfants de démontrer leur compréhension du récit.

En ce qui concerne Roger, nous remarquons qu'il n'est pas en mesure de fournir des réponses adéquates aux questions d'inférence causale lors de l'entretien initial. Les réponses données correspondent à un niveau de compréhension inférieur à ce qu'il a d'abord démontré lors de son rappel de récit puisque lors de son rappel de récit il nomme que le problème principal. Cette divergence dans les résultats peut avoir été causée par une surcharge cognitive chez Roger. Ayant donné toute son énergie à produire un rappel le récit, il est possible que Roger n'ait pas eu les capacités cognitives disponibles afin de répondre aux questions posées par la chercheuse. Par contre, lors de l'entretien de mi-parcours, il est en mesure de faire des liens de causalité entre le problème 2 et les tentatives d'action en se basant sur les émotions ressenties par les personnages à ce moment du récit, ce qui démontre une meilleure compréhension du récit que ce qui a été produit lors du rappel de récit. Lors de l'entretien final, il identifie le problème 2, mais sans établir de lien de causalité avec les tentatives d'action ou la solution.

### 3.1.2 *Hypothèses explicatives en lien avec la compréhension du récit*

Les résultats obtenus au regard de la compréhension du récit peuvent nous rendre dubitatifs quant à la réelle portée de la lecture répétée en raison de leur grande variabilité d'un enfant à l'autre et d'un entretien à l'autre. Certaines hypothèses explicatives de ces résultats qui ont joué un rôle de facilitateur dans la compréhension du récit chez certains enfants seront présentées. Puis, il sera explicité d'autres hypothèses qui ont pu faire en sorte que la compréhension du récit a été plutôt difficile.

Tout d'abord, certaines méthodes mises en place lors de la lecture répétée ont pu faire en sorte d'amener les enfants à développer leur compréhension du récit. Tout d'abord, une première hypothèse concerne les interactions entre l'adulte et les enfants, mais également les interactions des enfants entre eux lors de la lecture interactive. C'est particulièrement le cas pour Samantha démontrant de l'enthousiasme à participer aux discussions lors de la lecture interactive. Elle levait toujours sa main pour répondre aux questions et elle voulait faire part de sa compréhension aux autres enfants. Les résultats obtenus par Samantha démontrent une nette progression entre les entretiens initial et final tant lors de la phase 1 que de la phase 2 de l'expérimentation. Ce type de lecture interactive lui a permis de discuter du récit plus en détail et a probablement fait cheminer sa compréhension. Les résultats des études de Sénéchal (2008), Boisclair, Doré et Lavoie (2010), Makdissi et al. (2010) démontrent également l'effet de l'interaction, des discussions autour du livre comme ayant un effet sur la compréhension du récit. Par sa participation active, Samantha a pu négocier le sens du récit de l'album jeunesse et valider sa compréhension du récit.

La progression de Samantha dans le récit produit avec le soutien de l'album jeunesse pourrait s'expliquer par l'apport des pairs, mais également de l'adulte. Le soutien des pairs lors des lectures interactives est d'une grande aide pour les enfants présentant des bris de compréhension ou une compréhension inadéquate. En répondant aux questions d'inférence posées pendant la lecture interactive, les pairs ont pu démontrer leur compréhension et proposer des clarifications aux enfants ayant une vision différente de la lecture qui est faite. De plus, les enfants ont vraiment pris plaisir à lire et relire cet album jeunesse. Ils rigolaient chaque jour à des moments précis de l'histoire. Le plaisir vécu lors des lectures interactives a pu permettre aux enfants de développer une meilleure compréhension du récit.

Ensuite, la répétition de la lecture du même album laisse croire qu'elle a permis aux enfants de développer leur compréhension, car en entendant le même récit plusieurs fois, les enfants avaient ainsi plus de temps pour construire la trame narrative du récit qu'ils entendaient (Vadasy et Nelson, 2012). Effectivement, nous observons que pour chaque enfant, des éléments du récit ont été ajoutés lors du rappel de récit. Lors de la phase 1 et de la phase 2, deux enfants ont produit des rappels de récit qui ont progressé en passant à un niveau supérieur lors de l'entretien de mi-parcours ou de l'entretien final. Ce constat a pu être réalisé plus spécifiquement lorsque la chercheuse posait des questions d'inférence causale. En effet, il a pu être observé que lors de l'entretien initial, tous les enfants avaient de la difficulté à répondre à ce genre de question. À partir de l'entretien de mi-parcours, Samantha et Oscar ont eu beaucoup plus de facilité à répondre aux questions d'inférence causale. Les questions d'inférence causale ont été l'occasion pour les enfants de démontrer leur réelle compréhension du récit, car elles leur ont permis de faire des liens entre les



différents événements du récit (Desmarais et al., 2012). Oscar avait de la difficulté à produire un rappel de récit démontrant leur compréhension. Les inférences causales ont permis à Oscar d'être orienté vers certaines composantes essentielles du récit. À la suite de ce questionnement, la chercheuse a pu constater qu'Oscar avait une bien meilleure compréhension du récit que ce qu'il a démontré lors du rappel de récit puisqu'en répondant aux questions d'inférence causale, il démontrait qu'il était capable de faire des liens de causalité entre les différentes composantes du récit. Elles ont également permis d'apporter certaines nuances ou précisions à certains propos implicites (van Kleeck, Vander Woude et Hammett, 2006). Les réponses fournies aux questions d'inférence ne peuvent être inventées ni mémorisées. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études précédentes (Lefebvre et al., 2011; Leung, 2008; McGee et Schickendanz, 2007; Penno et al., 2002; Sénéchal, 1997; Sénéchal, 2008) où les chercheurs concluent que la répétition du même album jeunesse est bénéfique puisque les enfants observés étaient en mesure de faire un meilleur rappel de récit et de répondre avec plus de précision aux questions d'inférence causale posées par la chercheuse lors des entretiens individuels.

Au contraire, d'autres éléments ont pu faire en sorte de freiner la compréhension du récit par les enfants ou faire en sorte que les effets bénéfiques de la lecture répétée n'ont pas eu l'effet escompté. Tout d'abord, les caractéristiques internes propres à chaque enfant ont pu faire en sorte que la lecture répétée n'a pas eu les effets envisagés tels que l'attention portée lors des lectures, les stratégies de compensation utilisées par chaque enfant pour pallier à son incompréhension et l'engagement lors des lectures interactives. Par exemple, Roger semblait vouloir combler les trous du récit en ajoutant des éléments n'en faisant pas partie. Cela a fait en sorte qu'il était difficile pour la chercheuse de situer la compréhension

du récit chez cet enfant. Oscar quant à lui était plutôt déstabilisé lorsque la chercheuse le questionnait à propos du récit tant lors des lectures interactives que lors des entretiens. Ensuite, la manière dont a été lu l'album jeunesse en faisant des poses pour questionner les enfants ainsi que le débit utilisé par la chercheuse pour lire a pu faire en sorte que ces deux enfants n'ont pas pu comprendre les composantes essentielles du récit, et ce, malgré la répétition pendant cinq jours.

### 3.2 L'analyse de l'apprentissage des mots nouveaux

#### 3.2.1 Analyse des données de la première phase d'expérimentation

Le tableau 9 nous informe sur les résultats des enfants quant à la définition (entretiens initial et de mi-parcours) et l'identification (entretien final) des mots au mois de novembre.

Tableau 9. Tableau synthèse du cheminement de la capacité à définir ou identifier des images en lien avec les mots nouveaux en novembre

		DONNÉES INITIALES	DONNÉES DE MI-PARCOURS	DONNÉES FINALES
		<i>Définitions</i>	<i>Définitions</i>	<i>Identification d'image</i>
Samantha	Picorer		✓	✓
	Mauviette		✓	✓
	Sérénade		✓	
Oscar	Picorer		✓	✓
	Mauviette		✓	✓
	Sérénade		✓	
Roger	Picorer			

	Mauviette			
	Sérénade			

Nous remarquons d'abord que lors de l'entretien initial, aucun des enfants n'a été en mesure de donner une définition appropriée des mots sélectionnés. Il semble donc qu'une seule exposition à un mot ne soit pas suffisante pour que les enfants acquièrent ce mot dans leur vocabulaire réceptif. Nous notons qu'après une semaine, deux d'entre eux peuvent définir tous les mots et que deux semaines plus tard, ils sont capables d'identifier la majorité des mots sélectionnés dans l'album jeunesse lu. Ces deux enfants ont donc été en mesure de créer des liens entre les mots sélectionnés, les illustrations du texte et la définition présentée lors des lectures interactives. Par contre, lors de cet entretien final, le même mot n'a pas été identifié adéquatement par les deux enfants concernés. Une hypothèse qui pourrait spécifiquement expliquer ce résultat est que lors de l'entretien final, les images choisies ont pu amener les enfants à produire une erreur pour le mot « sérénade ». En effet, pendant la lecture interactive lors de la semaine de lecture répétée, les enfants de la classe mentionnaient souvent que le mot « sérénade » signifiait « *la nuit* ». À ce moment, la chercheuse a fourni une explication au groupe en mentionnant la réelle signification du mot « sérénade ». Une mauvaise association entre le mot « sérénade » et la « nuit » a pu faire en sorte que les enfants n'ont pas réussi à identifier correctement l'image correspondante. Lors de l'identification, la chercheuse a choisi volontairement une image représentant la « nuit » et une image de « sérénade ».

Les réponses de Roger diffèrent quelque peu de celles des deux autres enfants puisque ce dernier n'a été en mesure de définir ou d'identifier adéquatement aucun des

mots présentés. Dans les deux cas, ses réponses laissent croire qu'il ne connaît pas la signification des mots, voire même qu'il utilise le contexte de l'histoire pour trouver la définition des mots. Par exemple, lors de l'entretien initial en lien avec l'album *Léon et Albertine* (1997), lorsque la chercheuse lui demande de définir le mot « mauviette » en lui présentant la page où le mot est présent, Roger répond : « Ça veut dire fâché » puisque le taureau sur l'illustration semble fâché. Il a adopté le même type de réponses pour le mot « sérénade ». Les réponses données par Roger nous indiquent qu'il tente d'inférer la signification des mots en se basant sur les illustrations. Cela peut également dénoter une incompréhension des mots et du contexte qui l'entoure. La définition fournie des mots par la chercheuse n'a pas permis à Roger d'apprendre la signification de ce nouveau vocabulaire. Rappelons pour terminer que, lors de la compréhension du récit, Roger intégrait d'autres composantes inventées ou vues dans un autre album jeunesse lorsqu'il produisait le récit demandé.

### 3.2.2 *Analyse des données de la deuxième phase d'expérimentation*

En ce qui concerne la deuxième phase d'expérimentation, trois mots ont été sélectionnés dans l'album jeunesse. Le tableau 10 nous informe sur les résultats des enfants quant à la définition (entretiens initial et de mi-parcours) et l'identification (entretien final) des mots au mois de février.

Tableau 10. Synthèse du cheminement de la capacité à définir ou identifier des images en lien avec des apprentissages de mots nouveaux en février

		DONNÉES INITIALES	DONNÉES DE MI-PARCOURS	DONNÉES FINALES
		<i>Définitions</i>	<i>Définitions</i>	<i>Identification image</i>
Samantha	Forteresse		✓	
	Ligoté		✓	✓
	Triplés		✓	✓
Oscar	Forteresse			
	Ligoté		✓	✓
	Triplés		✓	
Roger	Forteresse			
	Ligoté	✓		✓
	Triplés			

Nous remarquons d'abord que lors des entretiens initial et final, Roger a été en mesure de définir un mot, il s'agit du mot « ligoté ». Roger a pu facilement faire l'association entre l'illustration et le mot. L'illustration représentant le mot « ligoté » était assez frappante pour que Roger s'en souvienne. L'absence de réponse adéquate concernant les autres mots peut être expliquée par une mauvaise association entre le mot sélectionné et les illustrations. Comme lors de la phase 1, Roger se base sur les illustrations pour définir les mots prononcés par la chercheuse. En effet, il n'y avait pas d'illustration présentant les triplés ensemble sur une même page. Chaque triplé était représenté sur une illustration avec son ravisseur. L'enfant devait prendre en considération la définition donnée par la

chercheuse. En ce qui concerne le mot « forteresse », Roger l'associe à la fête qui est représentée à la fin de l'album jeunesse. Malgré les enseignements explicites des mots nouveaux, Roger semble plutôt réceptif aux illustrations et tente de tirer une définition à partir de celles-ci sans tenir compte du contexte dans lequel il est présenté. Face à ces résultats, nous pouvons émettre l'hypothèse que la tâche de définition des mots et d'identification d'image s'avère d'une certaine complexité pour Roger.

Ensuite, nous observons que lors de l'entretien de mi-parcours, Samantha et Oscar ont été capables de définir un plus grand nombre de mots. Samantha est en mesure de définir tous les mots tandis qu'Oscar définit deux mots sur les trois prononcés par la chercheuse. Samantha a pu faire le lien entre les mots prononcés, les définitions données par la chercheuse et les illustrations. Dans le cas d'Oscar, le mot « forteresse » n'a pas été défini, mais lorsque la chercheuse lui présente l'illustration, il est en mesure de donner un élément de réponse en disant : « *ça protège la ville* ». Roger a donc associé l'illustration de l'album jeunesse à la signification du mot « forteresse ». Les illustrations soutiennent donc la capacité de l'enfant à définir le mot, pourvu que les associations soient construites adéquatement. Les données de l'entretien final permettent de noter une différence dans l'identification des mots comparativement à leur définition lors des deux premiers entretiens. Samantha peut identifier un mot de moins par rapport aux mots qu'ils avaient pu définir deux semaines avant. Le mot « forteresse » n'a pas été identifié adéquatement. L'image sélectionnée par la chercheuse peut avoir influencé sa réponse. Oscar a pour sa part été capable d'identifier l'image correspondante à un seul mot prononcé par la chercheuse, soit « ligoté ». Tel que mentionné dans le cas de Roger, les images de

« forteresse » et de « triplés » pouvaient porter à confusion puisque dans l'album jeunesse, ils n'étaient pas illustrés clairement.

### 3.2.3 *Hypothèses explicatives en lien avec le développement du vocabulaire*

Les résultats obtenus en lien avec l'apprentissage des mots nouveaux peuvent être expliqués par différents facteurs. Le fait que les enfants ne définissent aucun des mots lors de l'entretien initial peut s'expliquer par leur méconnaissance de ces derniers de façon générale et le manque d'exposition pendant la lecture interactive. Au contraire, comme deux des trois enfants sont en mesure de définir et identifier la majorité des mots après une semaine, nous pouvons expliquer ces résultats par la répétition des mots dans le cadre de la lecture répétée. Ces données rejoignent les résultats obtenus dans d'autres recherches. Les auteurs rapportent qu'un minimum de trois répétitions est nécessaire pour qu'un enfant soit en mesure de comprendre les nouveaux mots appris lors de la lecture (Horst et al., 2011; Leung, 2008; Penno et al., 2002; Sénéchal, 1997; Sénéchal, 2006).

De plus, la définition des mots fournie par la chercheuse, les discussions autour des mots et de leur signification pendant la semaine d'expérimentation peuvent avoir permis aux enfants de mieux interpréter la signification du mot. Lors des lectures interactives, la chercheuse questionnait les enfants sur la signification de trois mots présents dans le texte. Nous discutons de sa signification et les enfants étaient en mesure de faire des liens entre le mot, les explications et les illustrations présentes dans l'album jeunesse. Lors des entretiens individuels, Samantha et Oscar étaient en mesure de reprendre des définitions présentées lors des lectures interactives ou certaines associations, par exemple lorsque Samantha définit le mot « ligoté » comme étant « *attaché comme un saucisson* », elle

reprend des mots du récit et l'illustration de l'album jeunesse. Ces résultats rejoignent les conclusions des certaines études réalisées sur la lecture répétée tels que celles de Horst et al. (2011), Lefebvre et al. (2011), Leung (2008), Maynard, Pullen et Coyne (2010), Penno et al. (2002), Sénéchal (1997) qui soutiennent que les discussions autour des mots permettent aux enfants de développer une compréhension des nouveaux mots rencontrés dans les albums jeunesse.

Cependant, une raison qui peut expliquer le fait que les enfants semblent comprendre moins de mots lors de l'entretien final tant au mois de novembre qu'au mois de février concerne la faible utilisation de ces mots dans les situations de la vie courante. Effectivement, les mots sélectionnés lors de la lecture répétée sont des mots appartenant au registre littéraire des albums jeunesse. Afin qu'ils soient utilisés dans la vie courante, il aurait fallu que la chercheuse utilise d'autres stratégies telles que le jeu symbolique pour que les enfants soient amenés à réutiliser le vocabulaire dans un autre contexte. Notons que Samantha et Oscar ont réussi à identifier moins de mots lors de l'entretien final que lors de l'entretien de mi-parcours alors qu'ils devaient définir les mots. Il est possible qu'avec l'arrêt de l'exposition aux mots sélectionnés pendant deux semaines, cela ait fait en sorte qu'une diminution de la compréhension des mots a été observée. Certaines études ont démontré que l'apprentissage des mots nouveaux se fait en lien étroit avec l'environnement et l'expérience sociale (Bassano, 2000; Plessis-Bélair, 2010). L'utilisation des mots sélectionnés dans les albums jeunesse utilisés dans d'autres contextes aurait peut-être facilité leur apprentissage.



## CONCLUSION

Pour conclure, cet essai a permis de mettre en lumière le développement des habiletés de compréhension d'un récit et l'apprentissage du vocabulaire dans un contexte de lecture répétée. Cette étude de cas multiple a permis de donner des pistes de réponses à la question spécifique de recherche : Comment la lecture répétée d'albums jeunesse peut-elle permettre de développer la compréhension du récit et le vocabulaire chez les enfants de maternelle 5 ans? Elle s'est déroulée auprès de trois enfants de maternelle 5 ans en novembre et en février au cours de l'année scolaire. Deux albums jeunesse ont été choisis sur la base de la variété du vocabulaire et de la structure du récit, l'un pour le mois de novembre, l'autre pour le mois de février. Des questions d'inférences causales et lexicales ont été posées pendant les lectures interactives effectuées chaque jour et pendant les entretiens.

Trois entretiens ont été réalisés avec chaque enfant au cours de la semaine de lecture répétée: un entretien initial le lundi, un entretien de mi-parcours le vendredi et un entretien final deux semaines après. Lors de chaque entretien, les enfants ont fait un rappel de récit, tout d'abord sans l'album jeunesse puis avec celui-ci entre les mains. Ensuite, il leur a été demandé de répondre à des questions d'inférences causales et lexicales. Finalement, lors des entretiens initiaux et de mi-parcours, les enfants ont eu à définir trois mots sélectionnés dans l'album jeunesse alors que lors de l'entretien final, il devait identifier l'image correspondant au mot prononcé par la chercheuse.

Les résultats étaient variables d'un enfant à l'autre. En ce qui concerne Samantha, la répétition du même album jeunesse, elle développe sa compréhension du récit et sa

capacité à répondre aux questions d'inférence causale puisqu'elle passe à un niveau supérieur lors des entretiens finaux tant lors de la phase 1 que la phase 2. De plus, avec la lecture répétée, elle a été en mesure d'apprendre deux nouveaux mots lors de chacune des lectures répétées. Dans le cas d'Oscar, nous observons que la lecture répétée lui a permis de développer sa compréhension du récit en ce qui a trait à sa capacité à répondre aux questions d'inférence causale. À partir de l'entretien de mi-parcours, il peut répondre à certaines questions d'inférence causale. De plus, tout comme Samantha, la lecture répétée lui a permis d'apprendre les mots sélectionnés puisqu'il est en mesure de les définir lors de l'entretien de mi-parcours, ce qu'il n'était pas en mesure de faire lors de l'entretien initial. Finalement, dans le cas de Roger, la lecture répétée n'a pas semblé influencer sa compréhension du récit ni l'apprentissage des mots nouveaux.

En prenant en compte la variabilité des résultats, nous pourrions dire que la lecture répétée semble offrir une opportunité variée aux enfants ayant des habiletés langagières moins développées d'être exposés suffisamment au langage d'un texte littéraire et/ou de développer leur compréhension du récit. Il apparaît cependant clairement que lire un album jeunesse une seule fois n'est pas suffisant à l'apprentissage de mots nouveaux puisque les résultats obtenus dans cette recherche démontrent qu'aucun enfant n'a été en mesure de faire un rappel de récit présentant des composantes du récit et de définir les mots sélectionnés après une lecture. La lecture répétée jumelée aux explications de l'adulte permettrait aux enfants d'être suffisamment exposés à un mot et d'apprendre la signification d'un mot nouveau (Lefebvre et al., 2011; Penno et al., 2002).

Certaines limites peuvent être identifiées dans le cadre de cet essai. Tout d'abord, malgré le choix des albums jeunesse s'appuyant sur les critères suggérés par les auteurs

(Cf. Chapitre 2), Roger et Oscar, face à la répétition du même album pendant cinq jours, ont trouvé la lecture répétée difficile et ennuyant. En effet, ces mêmes enfants étaient beaucoup plus distraits pendant la lecture de l'album jeunesse, ce qui peut avoir eu un effet sur leur compréhension en ce sens qu'ils étaient moins attentifs aux propos. Ensuite, le contexte dans lequel les entretiens ont été réalisés a pu distraire les enfants participants à l'étude de cas. La chercheuse faisant la recherche dans sa propre classe, il était difficile de faire les entretiens dans un endroit calme et favorisant les bonnes conditions à l'entretien malgré la prise en charge du groupe par le technicien en éducation spécialisé. Cet élément a pu faire en sorte que les enfants étaient moins concentrés sur la tâche demandée et moins attentifs aux propos de la chercheuse. Finalement, les images choisies par la chercheuse afin que les enfants identifient les mots proposés ont pu provoquer des erreurs d'identification puisque la chercheuse a sélectionné plusieurs images ayant un lien quelconque avec le récit.

Il est certain que d'autres études sur l'effet de la lecture répétée doivent être menées à plus grande échelle afin de valider certaines observations faites dans cet essai et pallier certaines limites. Afin de soutenir davantage les enfants ne tirant pas profit de la lecture orale, l'utilisation des mots lors d'autres situations d'apprentissage pourrait permettre une meilleure appropriation de ces nouveaux mots, tels que les jeux symboliques, la création d'un jeu de société ou un jeu de mémoire reprenant des illustrations de mots présents dans l'album jeunesse lu. Un échantillon plus grand permettrait aussi de confirmer certains résultats du présent essai. Ces futures recherches permettront de soutenir les enseignants dans le choix des méthodes d'enseignement pour soutenir les enfants dans leur développement langagier.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Speech-Language-Hearing association. (2019). Language in brief. Repéré à <https://www.asha.org/Practice-Portal/Clinical-Topics/Spoken-Language-Disorders/Language-In--Brief/>
- Arborio, A.-M. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 90(3), 26–34.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012) L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue Des sciences de l'éducation*, 38, (1), 23-45.
- Baron, M.-P. (2010). *Le développement structural et morphosyntaxique du rappel de récit chez l'enfant sourd dans un contexte de lecture interactive* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Baron, M.-P., Makdissi, H. et Boisclair, A. (2011). Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe. *Éducation et francophonie*, 39(1).
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with interactive read alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Bassano, D. (1998). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité. *Enfance*, 4, 123–153.
- Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le « développement lexical précoce ». Dans Kail, M. *L'acquisition du langage*. (Vol. I) Paris : Presses de l'Université de France, 137-168.
- Beauchat, K. A., Blamey, K. L. et Walpole, S. (2009). Building Preschool Children's Language and Literacy One Storybook at a Time. *The Reading Teacher*, 63(1), 26–39.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
- Bee, H. et Boyd, D. (2008). *Les âges de la vie* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : ERPI.
- Bernier-Ouellette, D. (2019). *La lecture d'albums, pour les lecteurs en émergence*. Repéré à <https://atelierecritureprimaire.com/2019/01/13/la-lecture-repetee-dalbums-pour-les-lecteurs-en-emergence/?fbclid=IwAR3qJho2lkjR2S4J562Wb2ssRR1a6tkZkLmVT3LLABG-qWcBOKWgn1heB14>

- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. et Cook, S. A. (2009). Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294–304.
- Bloom, L. (1998a). Language Development and Emotional Expression. *Pediatrics*, 102(5), 1272–1277.
- Bloom, L. (1998b). Language acquisition in its developmental context (p. 309-370). Dans D. Kuhn & R. Siegler (Eds.), *Cognition, perception, and language* (Vol. 2), Dans W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology*, New York: John Wiley & Sons.
- Bodrova, E. et Leong, D. J. (2007). Les outils de la pensée : L'approche vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36, (2-3), 454-477.
- Bouchard, C. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brown, S. (2007). *La lecture partagée*. Montréal : Chenelière.
- Centre hospitalier universitaire Ste-Justine. (2017). *Définitions : Communication et langage*. Repéré à <https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Trouble-du-spectre-de-l-autisme/La-communication/Definitions>
- CCDMD. (2019). Développement cognitif: théorie socioculturelle. Repéré à <http://developpement.ccdmd.qc.ca/fiche/developpement-cognitif-theorie-socioculturelle>
- Charron, A., Bouchard, C. et Cantin, G. (2009) *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charras, K., Depeau, S., Wiss, M., Lebihain, L., Brizard, Y. et Bronsard, G. (2012). L'enfance et l'adolescence in situ : facteurs environnementaux facilitateurs et inhibiteurs de troubles cognitifs et comportementaux. *Pratiques psychologiques*, 18, 353-372.
- Chevier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 53–87.
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. Chenelière Éducation.

- Cornell, E. H., Sénéchal, M. et Broda, L. S. (1988). Recall of Picture Books by 3-Year-Old Children: Testing and Repetition Effects in Joint Reading Activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 537–542.
- Cunningham, A. E. et Stranovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137–149.
- Damhuis, C. M. P., Segers, E. et Verhoeven, L. (2015). Stimulating breadth and depth of vocabulary via repeated storybook readings or tests. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 382–396.
- Daneshfar, S. et Moharami, M. (2018). Dynamic Assessment in Vygotsky's Sociocultural Theory: Origins and Main Concepts. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 600–607.
- Davila, A. et Dominguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*. Vol. 29(1), 50-68.
- Demirbaga, K. K. (2018). A comparative analysis: Vygotsky's sociocultural theory and Montessori's theory. *ARECLS*, 15, 113–126.
- Dépelteau, F. (2007). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P. et Tarte, G. (2014). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture, *Revue Des Sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation : Étapes et approches*. 4<sup>e</sup> édition. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 317-342.
- Dougherty Stahl, K. A. (2014). Fostering inference generation with emergent and novice readers. *Reading Teacher*, 67(5), 384–388.
- Ducret, J.-J., Jamet, F. et Saada, E. H. (2010). Temps, causalité et conduite du récit chez le jeune enfant. Dans *La littératie au préscolaire : une fenêtre vers la scolarisation*. 211-241.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 39(1), 175-200.

- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Evans, M. A. et Saint-Aubin, J. (2013). Vocabulary acquisition without adult explanations in repeated shared book reading: An eye movement study. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 596–608.
- Fayol, M. (2004). Text and cognition. Dans Nunes, T., Bryant, P., *Handbook of Children's Literacy*, 181-197.
- Fisher, C. et Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle, *Revue préscolaire*, 50(2), 34-41.
- Flack, Z. M., Field, A. P. et Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346.
- Florit, E., Roch, M. et Levorato, M.C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119–138.
- Flynn, K. S. (2011). Developing Children's Oral Language Skills through Dialogic Reading. *Teaching exceptional Children*, 44(2), 8–16.
- Foorman, B. R., Anthony, J., Seals, L. et Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173–184.
- Fortin, M- F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière éducation.
- Gamba, C. (2010). La compréhension narrative en situation de lecture d'images à 3 ans. Dans Makdissi, H. et Boisclair, A., *La littératie au préscolaire : une fenêtre vers la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.183-210.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin, éditeur.
- Grevisse, M. (2009). *Le petit Grevisse*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Godin, M-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La Lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34–59.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Operations. *Social Forces*, 36(3), 217–223.

- Guay, M-H. et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation : Étapes et approches*. (4<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 235-268.
- Hamel, M. (1995). Les services d'éducation et d'intervention pour la petite enfance. Dans Royer, N. *Éducation et intervention au préscolaire*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Hargrave, A. C. et Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Hensler, H. (2009). *La collecte des données dans le cadre d'une recherche-action en enseignement*. Recueil inédit, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Horst, J. S., Parsons, K. L. et Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Psychology*, 2(FEB), 1–11.
- Japel, C., Brodeur, M., Dion, É., Gosselin, C., Simmons, D. et Vuattoux, D. (2014). Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ? Une approche basée sur la recherche. *Conseil Canadien Sur l'apprentissage*.
- Kim, Y.-S. et Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 4(3), 269–281.
- Kindle, K. J. (2011). Same Book, Different Experience: A Comparison of Shared Reading in Preschool Classrooms. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 13–34.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York : Cambridge University Press.
- Lefebvre, P. (2007). *La prévention des difficultés de lecture et d'écriture*. Montréal : Université de Montréal.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of early childhood literacy*, 11(4).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds-An Avenue for Enhancing Children's Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381–389.



- Lenoir, Y., Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2018). Cadre de référence. Dans Lenoir, Y., *Guide d'accompagnement à la recherche*, 126-156.
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E. et Niemi, P. (2016). Early Oral Language Comprehension, Task Orientation, and Foundational Reading Skills as Predictors of Grade 3 Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 373–390.
- Lever, R. et Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24.
- Leung, C. B. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29(2), 165–193.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche-développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lonigan, C. J. et Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263–290.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2004). *L'art de raconter chez l'enfant d'âge préscolaire : Une grille de développement du récit*. Document III : Rapport de recherche déposé au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines, Canada.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 9, no 2, 2006, 147-168.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture. *Québec Français*, (140), 64–66.
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M-H., Sanchez, C. et Darveau, M. (2010). Le dialogue : moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans Makdissi, H. et Boisclair, A. *La littératie au préscolaire : une fenêtre vers la scolarisation*. 145-181.
- Makdissi, H. (2012). L'émergence de la littératie en maternelle : Ça se passe dans les livres et dans les textes écrits. *Revue Préscolaire*. (Vol. 50, no 2), 42-52.
- Makdissi, H. (2018). *Le développement du langage : Un fondement nécessaire à l'apprentissage de la langue écrite*. (Recueil inédit). Université Laval, Faculté d'éducation.

- Marinova, K. (2012). Jeu développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Revue préscolaire* (Vol 50. No 2.). 4-8.
- Martineau, S. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, Hors-série, 2, 5-17.
- Maynard, K. L., Pullen, P. C. et Coyne, M. D. (2010). Teaching vocabulary to first-grade students through repeated shared storybook reading: A comparison of rich and basic instruction to incidental exposure. *Literacy Research and Instruction*, 49(3), 209–242.
- McCabe, A. (1996). Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. *Journal of Child Language*, 23(3), 715–723.
- McGee, L. M. et Schickedanz, J. A. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742–751.
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105–140.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, Enseignement primaire. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2006), *Le programme de formation de l'école québécoise*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). *Le programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire 4 ans*.
- Miron, J.-M. (2004). Les services préscolaires et la famille. Dans N. Royer (dir.) Éducation et intervention au préscolaire. Montréal : Gaëtan Morin.
- Mol, S. E., Bus, A. G. et de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007.
- Morin, J. (2007). *La maternelle: Histoire, fondement, pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- National institut for literacy. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*.

- Nir, B. et Berman, R. A. (2010). Complex syntax as a window on contrastive rhetoric. *Journal of Pragmatics*, 42, 744–765.
- Oakhill, J.V., Cain, K. et Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension*. New York : Routledge.
- Papalia, D. E. et Feldman, R. D. (2014). *Psychologie de l'enfant* (8<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation, Montréal.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches Qualitatives*, 27(2), 133–151.
- Paillé, P. et Mucchielli A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G. et Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23–33.
- Pepin, M. (2017). Une étude de cas comme stratégie de recherche pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves du primaire. *Recherches Qualitatives*, 36(1), 135–158.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélair, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle, Dans D. Doyon et C. Fisher, *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Riedl, M. O. et Young, R. M. (2010). Narrative Planning: Balancing plot and character. *Journal of Artificial intelligence research*, 39, 217-268.
- Rondal, J-A. (2001). *Votre enfant apprend à parler* (4<sup>e</sup> éd.) Paris : Mardaga.
- Rosam E. M. et Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of family theory and review*, 5, 243-258.
- Roy, S. (2009). *L'étude de cas*. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Royer, N. (1995) *Éducation et intervention au préscolaire*. Montréal : G. Morin édition.

- Royer, N. (2004) *Le monde du préscolaire*. Montréal : G. Morin édition.
- Ruston, H. P. (2007). Effects of a conversation intervention on expressive vocabulary of young children. *Maîtrise inédite*. Athens, Georgia.
- Schryer, E., Sloat, E. et Letourneau, N. (2015). Effects of an animated book reading intervention on emergent literacy skill development: an early pilot study. *Journal of Early Intervention*, 37(2), 155–171.
- Sénéchal, M. et Cornell, E. H. (1993). Vocabulary Acquisition through Shared Reading Experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360–374.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123–138.
- Sénéchal, M. (2006). Reading books to young children: What it does and does not do. *Educational Studies in Language and Literature*, 6(3), 23–35.
- Sénéchal, M. (2008). Stratégies pour bonifier le vocabulaire de jeunes enfants. *Québec français*. 150, 60-61.
- Shabani, K. et Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3, 1–10.
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. *Institut de la statistique du Québec*.
- Snell, E. K., Hindman, A. H. et Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practices from research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560–571.
- Stein, L.N. (1988). The development of children's storytelling skill. Dans S. S. Barten et B.M. Franklin (dir.), *Child language. A reader* (p.282-297). Oxford : Oxford University Press.
- Sulzby, E. (1996). Role of oral and written language as children approach conventional literacy. Dans C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge et L. B. Resnick, *Children's early text construction*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., ... Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275.

- Trabasso, T., Stein, N. L., Rodkin, P. C., Park Munger, M. et Baughn, C. R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7(2), 133–170.
- Trabasso, T. et Wiley, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39(2–3), 129–164.
- Trevarthen, C. et Aitken, K. J. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, 15(4), 309–428.
- Trivette, C. M., Simkus, A., Dunst, C. J. et Hamby, D. W. (2012). Repeated Book Reading and Preschoolers' Early Literacy Development. *Centre for Early Literacy Learning*, 5(5), 1–13.
- Université de Sherbrooke. (1989). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à <https://www.usherbrooke.ca/a-propos/fileadmin/sites/a-propos/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>
- U. S. department of Education. (2015). Shared Book Reading. *WWC Intervention Report*, (April), 1–22.
- Vadasy, P. F. et Sanders, E. A. (2008). Repeated Reading Intervention: Outcomes and Interactions With Readers' Skills and Classroom Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 272–290.
- Vadasy, P. et Nelson, J. R. (2012). Origins of Vocabulary Knowledge and Its Role in Reading Comprehension. In *Vocabulary instruction for struggling students*, Guilford P, 1–15.
- Van Den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., ..., Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (612), 107–130.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 47(7), 627–643.
- van Kleeck, A., Vander Woude, J. et Hammett, L. (2006). Fostering Literal and Inferential Language Skills in Head Start Preschoolers With Language Impairment Using Scripted Book-Sharing Discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85–95.
- Vygotsky, L. (1933). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

- Wasik, B. A. (2010). What Teachers Can Do to Promote Preschoolers' Vocabulary Development: Strategies From an Effective Language and Literacy Professional Development Coaching Model. *The Reading Teacher*, 63(8), 621–633.
- Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J., Falco, F. L., ..., Debaryshe, B. D. et Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559.
- Willingham, D. T. (2003). Ask the Cognitive Scientist: The Privileged Status of Story. *American Federation of Teachers*. Repéré à <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/summer2003/willingham.cfm>
- Ziarko, H. (1995). L'enfant et son langage à l'âge préscolaire. Dans Royer, N. *Éducation et intervention au préscolaire*. Gaëtan Morin éditeur.

## **Annexe A. Formulaire de consentement**



### **Formulaire de consentement des parents (1)**

Dans le cadre de ma formation de Maîtrise professionnelle en enseignement au préscolaire et au primaire, je réalise un projet de recherche. Je demande votre collaboration pour m'aider à réaliser ce projet.

**Titre de la recherche :** Le développement des habiletés langagières des enfants au préscolaire dans un contexte de lecture répétée d'albums jeunesse.

#### **Le but du projet de recherche :**

☐ En m'appuyant sur une recension des écrits rigoureuse portant sur la lecture d'album jeunesse auprès d'élèves du préscolaire, je cherche à mieux comprendre comment la lecture répétée d'albums jeunesse peut aider les enfants à développer leur langage en particulier au niveau de la syntaxe, le vocabulaire et de la compréhension.

☐ Au travers ce projet, je cherche également à tracer l'évolution des habiletés langagières des enfants participants à l'étude.

☐ Les résultats de ce projet me permettront de parfaire ma formation professionnelle et de mieux soutenir les enfants dans leur développement langagier.

#### **Le déroulement du projet :**

Ce projet se déroulera au cours de l'année scolaire 2019-2020. Les séances auront lieu à l'intérieur de l'école durant les heures de classe et seront enregistrées (à l'aide d'une enregistreuse audio) afin de permettre une analyse détaillée des réponses verbales des enfants. Les enfants participants à l'étude seront amenés à raconter l'histoire dans leurs mots et à répondre à des questions de compréhension lors d'entretiens individuels. Il n'y a pas de risques, d'inconvénients, ni d'avantages personnels prévisibles associés à cette recherche.

**Responsable de l'activité :**

Avant de vous demander votre accord, nous avons obtenu l'autorisation de la Direction de l'école. La participation de votre enfant à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer la participation de votre enfant sans préjudice pour lui. Afin de préserver l'anonymat, un code numérique remplacera le nom de votre enfant sur les questionnaires et les données seront gardées confidentielles. En cas de questions sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez me joindre par courriel à l'adresse suivante : [melissa.gosselin3@usherbrooke.ca](mailto:melissa.gosselin3@usherbrooke.ca). Vous pouvez aussi contacter la Professeure Angélique Laurent qui dirige mon projet de maîtrise au numéro (819) 821-8000 ext. 62925, , à l'Université de Sherbrooke.

Je vous prie de bien vouloir signer le formulaire de consentement ci-joint et de le retourner à l'école avant le 8 novembre. Nous vous remercions de votre collaboration et vous prie d'accepter nos salutations distinguées.

Signature de l'étudiant ou de l'étudiante :



Date : \_\_\_\_\_

-----

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

Je, soussigné(e), déclare avoir pris connaissance des informations décrites ci-haut :

☐ accepte

☐ e refuse

que mon enfant \_\_\_\_\_ participe au projet de son enseignante Mélissa Gosselin

Nom du parent (lettres moulées) : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_



## Formulaire de consentement des parents (2)

Dans le cadre de ma formation de Maîtrise professionnelle en enseignement au préscolaire et au primaire, je réalise un projet de recherche. Je demande votre collaboration pour m'aider à réaliser ce projet.

**Titre de la recherche :** Le développement des habiletés langagières des enfants au préscolaire dans un contexte de lecture répétée d'albums jeunesse

### Le but du projet de recherche :

☐ En m'appuyant sur une recension des écrits rigoureuse portant sur la lecture d'album jeunesse auprès d'élèves du préscolaire, je cherche à mieux comprendre comment la lecture répétée d'albums jeunesse peut aider les enfants à développer leur langage en particulier au niveau de la syntaxe, le vocabulaire et de la compréhension.

☐ Cette meilleure connaissance de l'impact de la lecture répétée me permettra de parfaire une formation professionnelle visant à soutenir les enfants dans leur développement.

### Le déroulement du projet :

Ce projet se déroulera au cours de l'année scolaire 2019-2020. Les séances auront lieu à l'intérieur de l'école durant les heures de classe et seront enregistrées afin de permettre une analyse détaillée des interactions entre les enfants et la chercheuse. Il n'y a pas de risques, d'inconvénients, ni d'avantages personnels prévisibles associés à cette recherche.

### Responsable de l'activité :

Avant de vous demander votre accord, nous avons obtenu l'autorisation de la Direction de l'école. La participation de votre enfant à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, vous pouvez en tout temps décider de retirer la participation de votre enfant sans préjudice pour lui. Afin de préserver l'anonymat, un code numérique remplacera le nom de votre enfant sur les questionnaires et les données seront gardées confidentielles. En cas de

questions sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez joindre Mélissa Gosselin par courriel [melissa.gosselin3@usherbrooke.ca](mailto:melissa.gosselin3@usherbrooke.ca). Vous pouvez aussi contacter au numéro (819) 821-8000 ext. 62925, madame Angélique Laurent, la personne qui dirige notre recherche de maîtrise à l'Université de Sherbrooke.

Je vous prie de bien vouloir signer le formulaire de consentement ci-joint et de le retourner à l'école avant le 8 novembre. Je vous remercie de votre collaboration et vous prie d'accepter nos salutations distinguées.

Signature de l'étudiant ou de l'étudiante :



Date : \_\_\_\_\_

---

#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

Je, soussigné(e), déclare avoir pris connaissance des informations décrites ci-haut :



accepte



refuse

que mon enfant \_\_\_\_\_ participe au projet de Mélissa  
Gosselin (nom de l'enfant)

Nom du parent (lettres moulées) : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du parent : \_\_\_\_\_ Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

## **Annexe B. LETTRE D'INFORMATION À LA RÉALISATION DE L'ÉTUDE DE CAS**



Octobre 2019

**OBJET:** Information de la réalisation d'un projet d'étude de cas à l'école Jean-de-Brébeuf

Mme Peterson,

Mme Mercier,

Dans le cadre de ma Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire, je dois réaliser un essai qui, plus particulièrement, se déroulera sous forme d'une étude de cas. Dans la finalité de m'appuyer dans la réalisation ce projet, je demande votre autorisation et votre collaboration pour que votre enfant participe à ce projet.

**Titre du projet:** Le développement des habiletés langagières des enfants au préscolaire dans un contexte de lecture répétée d'albums jeunesse.

Les objectifs poursuivis sont les suivants:

□ En m'appuyant sur une recension des écrits rigoureuse portant sur la lecture d'album jeunesse auprès d'élèves du préscolaire, je cherche à mieux comprendre comment la lecture répétée d'albums jeunesse peut aider les enfants à développer leur langage en particulier au niveau de la syntaxe, le vocabulaire et de la compréhension.

□ Au travers ce projet, je cherche également à tracer l'évolution des habiletés langagières des enfants participants à l'étude.

□ Cette meilleure connaissance de l'impact de la lecture répétée me permettra de parfaire une formation professionnelle visant à soutenir les enfants dans leur développement.

Les moyens prévus pour atteindre les objectifs:

□ Cette recherche-action se déroulera au cours de l'année scolaire 2019-2020 et plus précisément au mois de novembre et au mois de mars.

□ Elle se déroulera à l'école Jean-de-Brébeuf (Gatineau, Qc) et touchera trois élèves du préscolaire. En d'autres mots, l'étude de cas se réalisera dans la classe de maternelle de la chercheuse.

□ Dans la finalité de pouvoir mener à bien cette recherche, il est indispensable de compter sur la participation des enfants.

□ Cette implication prendra la forme de participation à des entretiens individuels avec votre enfant qui auront lieu en classe. Pendant cet enfant, j'échangerai avec votre enfant sur l'histoire qui aura été lue en classe à partir de questions sur le récit, le vocabulaire et la compréhension des événements de l'histoire.

Assurément, je m'engage à respecter les règles d'éthique et de confidentialité de l'Université de Sherbrooke afin qu'il n'y ait pas de risques ni d'inconvénients associés à la participation à cette recherche.

Dans le but de veiller au bon déroulement de cette recherche, Mme Angélique Laurent, Professeure à l'Université de Sherbrooke, est directrice de mon essai. Pour toutes questions ou commentaires, vous pourrez la joindre par téléphone en composant le (819) 821-8000, poste 62925 ou par courrier électronique : [Angelique.Laurent@usherbrooke.ca](mailto:Angelique.Laurent@usherbrooke.ca)

Je vous prie de bien vouloir agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

---

Mélissa Gosselin

Chercheuse, étudiante à la Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire  
Université de Sherbrooke

### Annexe C. Grilles d'observation

Élève	Vocabulaire		Compréhension orale		Discours produit	
	<i>Simple</i>	<i>Recherché</i>	<i>Besoin de soutien</i>	<i>Aucun soutien</i>	<i>Décousu</i>	<i>Bien structuré</i>
1		X		X		X
2		X		X		X
3		X		X		X
4	X langue maternelle anglais		X			X simple
5		X		X		X
6		X	X Réponses hors sujet		X Passe du coq à l'âne	
7		X		X		X
8		X		X		X
9	X Cherche ses mots, utilise des mots de substitution (trucs, chose)		X Lors de lecture			X
10		X		X		X
11	X		X Lors de lecture, besoin d'exemples, de démonstration			X
12		X		X		X

13	X Trouble du langage		X			X simple
14		X		X		X
15	X TSA		X Réponses hors sujet		X	
16	X Langue maternelle arabe		X			X simple
17	X Langue maternelle coréen		X			X simple
18	X Suivi en orthopédagogie, orthophonie		X Besoin de clarifications Réponses hors-sujet			X simple
19	X			X		X

## **Annexe D. Questions d'inférence causale et lexicale - *Léon et Albertine* (1997) :**

### **Questions d'inférence causale**

1. Léon a un problème. C'est quoi son problème?
2. Léon est allé voir les animaux. Il est allé voir le coq, le lapin, le dindon, le taureau et le canard. Pourquoi il est allé voir ces animaux?
3. Est-ce que les animaux ont aidé Léon?
4. Est-ce que Léon a trouvé une solution?

### **Questions d'inférence lexicales :**

1. Que signifie le mot « Sérénade »?
2. Que signifie le mot « Picorer » ?
3. Que signifie le mot « Mauviette »

Annexe E. Tâche d'identification d'image *Léon et Albertine* (1997)





## **Annexe F. Journal de bord de novembre 2019**

### **25 novembre 2019 :**

Les enfants sont bien attentifs durant la lecture en grand groupe. Les entretiens individuels se déroulent rondement. Il m'est difficile d'organiser les entretiens individuels de manière optimale puisque je dois rester en classe et veiller sur les autres élèves. Le bruit qui y règne ne favorise pas des entretiens individuels de qualité.

Samantha, Oscar et Roger ne sont pas habitués à ce genre de tâche. Les trois enfants utilisent beaucoup le livre pour répondre à mes questions.

Samantha et Roger ont une faible compréhension du récit après une première lecture.

### **26 novembre 2019 :**

La lecture interactive en grand groupe s'est bien déroulée. Les trois enfants ciblés ont de la difficulté à répondre aux questions d'inférence causale et lexicale. Le fait de faire des liens entre les émotions vécues par les personnages et les événements du récit aide à mieux comprendre.

Les autres élèves de la classe ayant des compétences langagières mieux développées soutiennent les élèves ayant des lacunes au niveau de la compréhension du récit en répondant aux questions que je pose.

Est-ce que le soutien des pairs aura un effet sur le développement de la compréhension du récit et sur l'apprentissage des mots ciblés? Ou est-ce que le simple fait de répéter permettra une progression?

**27 novembre 2019 :**

À la suite de la lecture interactive, je note une bien meilleure compréhension du récit chez Samantha. Elle est enthousiaste à répondre aux questions que je pose et elle est en mesure de répondre adéquatement. Après seulement 3 jours de lecture, je note une nette progression.

En ce qui concerne Roger et Oscar, je note qu'ils changent leurs réponses de jour en jour. On dirait qu'il n'arrive pas à construire le récit. La rétention des informations est limitée. Oscar tente peu de réponses et dit souvent qu'il ne sait pas. Est-il suffisamment attentif lors de la lecture? Pour sa part, Roger semble très concentré, mais ses réponses sortent du cadre de l'histoire.

**28 novembre 2019 :**

Samantha est en mesure de répondre aux questions d'inférence causale et lexicale. Elle participe activement lors des lectures et souhaite répondre aux questions que je lui pose.

Roger aime également participer, il est capable d'identifier le problème du récit, mais parfois l'écart entre ce qu'il répond et ce qui est dit dans l'histoire met un doute sur sa réelle compréhension du récit. Il arrive cependant à définir certains mots ciblés.

Oscar est peu enthousiaste lors de la lecture. Il se referme lorsque je lui pose des questions.

Les effets de la lecture répétée sont peut-être intimement reliés à l'attitude des enfants face à la lecture.

**29 novembre 2019 :**

Les enfants sont tannés d'entendre la même histoire. Certains sont capables de réciter l'histoire par cœur. Est-ce une démonstration de compréhension ou d'une bonne mémoire?

Les enfants sont en mesure de produire un rappel de récit beaucoup plus élaborer qu'au départ. Ils sont en mesure de répondre aux questions d'inférence lexicale. Une nette progression est notée entre le lundi et le vendredi.

### **10 décembre 2019 :**

Samantha est en mesure de faire le rappel de récit et de répondre aux questions d'inférence. Lorsqu'il est temps de répondre aux questions d'inférence lexicales, elle pointe la nuit alors que je lui demande de me montrer la sérénade. Cette erreur peut être due au fait que dans le récit, l'illustration de cette page montre qu'il fait noir et que l'image que j'ai utilisée représentant la sérénade est éclairée.

Oscar produit un rappel de récit difficilement, mais il est capable de répondre aux questions d'inférence. Le même effet se produit lorsqu'il lui est demandé de pointer l'image de la sérénade. Il pointe la nuit.

Roger produit un rappel de récit qui diffère grandement de ce qui a été lu. Il identifie le problème, mais n'est pas en mesure d'identifier les tentatives d'action et la solution. Lorsqu'il lui est demandé d'identifier l'image représentant la sérénade, Roger pointe la nuit, comme c'était le cas pour les deux autres enfants. Ensuite, lorsqu'on lui demande de pointer le mot « picorer » Roger pointe d'abord la peur, puis l'oiseau. On dirait qu'il se mélange entre les deux mots « picorer » et « mauviette ». Par contre, lorsqu'on lui demande

de montrer « mauviette », Roger pointe le Super-Héros. Ce peut être dû au fait que le taureau demande à Léon d'être fort. Ce qui cause le mélange entre les antonymes.

Les rappels de récit produit par les enfants sont sensiblement semblables à ceux qu'ils ont produits deux semaines auparavant, soit le vendredi. On note une baisse de reconnaissance des mots par rapport au vendredi précédent.

**Annexe G. Questions d'inférence causale et lexicale - *Le petit chevalier qui combattait les monstres* (2015)**

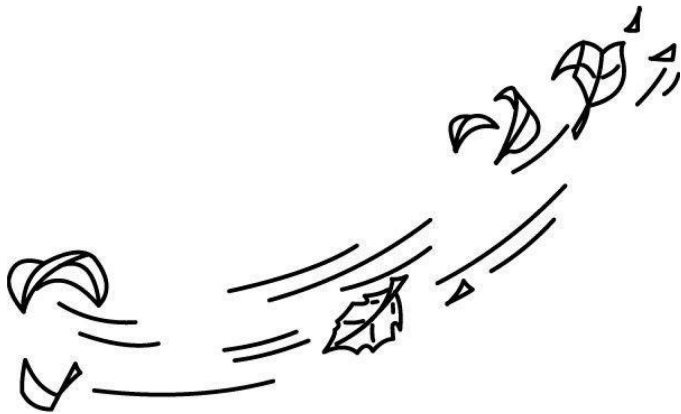
**Questions d'inférence causale :**

1. Les parents amènent un problème au petit chevalier. C'est quoi le problème?
2. Que fait le chevalier pour résoudre le problème?
3. Lorsque les triplés sont libérés, comment se sentent les monstres?
4. Que fait le chevalier pour ne pas que les monstres lui fassent du mal?
5. Que fait le chevalier pour empêcher les monstres de recommencer?

**Questions d'inférence lexicales :**

1. Que signifie le mot « triplés » ?
2. Que signifie le mot « forteresse »?
3. Que signifie le mot « gémissait »?
4. Que signifie le mot « ligoté »

Annexe H. Tâche identification d'images : *Le petit chevalier qui combattait les monstres* (2015)



© Can Stock Photo - csp42132360



## **Annexe I. Journal de bord de février 2020**

### **24 février 2020 :**

Les élèves sont enthousiastes face à la lecture de l'album. Ils rigolent lors que le petit chevalier dit aux monstres qu'il les aime. Après une seule lecture, Samantha comprend déjà beaucoup d'éléments du récit, malgré une structure de récit plus complexe que l'album jeunesse *Léon et Albertine*.

Aucun des enfants n'est en mesure de définir les mots sélectionnés.

Roger invente un tout autre récit lors de l'entretien individuel, malgré son intérêt pour l'histoire.

### **25 février 2020 :**

J'ai bien délimité les questions à poser lors de chacune des journées de lecture interactive. Samantha aime répondre à mes questions et apprend des réponses de ses camarades. Oscar ne prend aucun risque et tente aussi bien que mal d'éviter mes questions. Roger aime répondre, mais il est souvent hors sujet ou il tente de lier quelque chose qu'il connaît bien au récit. Le style décontextualisé du récit peut être la cause du manque de compréhension chez Roger.

Les discussions autour de l'album jeunesse permettent une meilleure compréhension des éléments du récit et des liens entre ces différents éléments. Il en est de même pour les discussions autour des mots. Un enseignement explicite sur la manière d'inférer la signification d'un mot inconnu pourrait être intéressant.

**26 février 2020 :**

Samantha est en mesure de répondre adéquatement à la majorité des questions que je pose. Elle a tiré avantage de la répétition de la lecture de l'album jeunesse ainsi que des discussions que nous avons eu en classe à propos des différents éléments du récit et des mots inconnus ciblés.

Oscar tente de répondre à certaines questions que je pose. Il est très timide et peu sûr de lui. Les encouragements de ma part lui sont nécessaires.

Roger comprend certains éléments du récit de mieux en mieux.

Les autres élèves du groupe aiment participer et apporter leur contribution aux discussions. Certains ajoutent même certains détails aux réponses données par d'autres élèves.

**27 février 2020 :**

La lecture se déroule rondement. Les enfants comprennent bien le récit. Ils sont en mesure de savoir ce qui va arriver par la suite. La mémorisation du récit entre alors en jeu. Pour les élèves plus doués, la lecture répétée devient redondante et sans intérêt. L'album jeunesse *Le petit chevalier qui combattait les monstres* a cependant pu garder leur attention assez longtemps en raison de l'aspect humoristique présent dans le récit. Par contre, les enfants connaissent bien les questions que je vais poser.

**28 février 2020 :**



Les enfants sont en mesure de produire un rappel de récit beaucoup plus élaborer qu'au départ et avec une belle structure. Samantha est en mesure de produire un rappel de récit et elle le produit en ayant des formulations plutôt littéraires, ce qui est un grand progrès.

La majorité des enfants sont en mesure de répondre aux questions d'inférence lexicale. Une nette progression est notée entre le lundi et le vendredi.

**12 mars 2020 :**

Les rappels de récit produit par les enfants sont sensiblement semblables à ceux qu'ils ont produits deux semaines auparavant, soit le vendredi. On note une baisse de reconnaissance des mots par rapport au vendredi précédent.